جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

نموذج سببي للعلاقة بين كل من الاندماج الوالدي ومركز الضبط ودافعية الانجاز الأكاديمي من جهة والتفكير الإبداعي من جهة أخرى لدى طلبة الصف العاشر في الأردن

إعداد

جمانة فتحي العبويني

إشراف

د. نصر يوسف مقابلة

حقل التخصص- علم النفس التربوي

نموذج سببي للعلاقة بين كل من الاندماج الوالدي ومركز الضبط ودافعية الانجاز الأكاديمي من جهة والتفكير الإبداعي من جهة أخرى لدى طلبة الصف العاشر في الأردن

إعداد

جانه فتحي العبويني

ماجستيرعلم نفس تربوي، جامعة اليرموك، 2003

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وافق عليها

نصر يوسف مقابله------------------------------- رئيسا

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي – جامعة اليرموك

نصر محمد العلي------------------------------- عضوا

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي – جامعة اليرموك

شادية أحمد التل------------------------------- عضوا

أستاذ في علم النفس التربوي – جامعة اليرموك

أحمد سليمان عوده------------------------------- عضوا

أستاذ في القياس والإحصاء – جامعة اليرموك

محمد الياس العزاوي------------------------------- عضوا

أستاذ في علم النفس التربوي – الجامعة الهاشمية

تاريخ مناقشة الرسالة 2008/4/16م

الإهداء

الى كل طالب معرفة

جمانة

شكر وتقدير

لا يسعني وقد أوشكت هذه الرسالة على الانتهاء، إلا أن أتقدم بجزيل شكري إلى أستاذي الفاضل الدكتور نصر مقابلة لإشرافه على هذه الرسالة ورعايته لها منذ أن كانت فكرة ، إلى أن أصبحت حقيقة واقعة، وقد كان لتوجيهاته وإرشاداته لـي؛ عظيم الأثر في انجاز هذا العمل على أكمل وجه مستطاع.

كما أتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة : الأستاذ الدكتور احمد عودة والأستاذة الدكتورة شادية التل، والأستاذ الدكتور محمد العزاوي، والدكتور نصر العلي على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة مثمنة لهم جهودهم في تقديم الإرشادات والتوجيهات التي تثري هذه الرسالة.

وأتقدم بالشكر الى الأستاذ الدكتور ماهر أبو هلال لما أبداه من ملاحظات قيمة، ولا أنسى الأساتذة الأفاضل الذين تفضلوا بقبول تحكيم أدوات الرسالة، كما أقدم شكري الى أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية لمدارس العينة التي تم تطبيق الأدوات عليها في لواء بني كنانة.

وأخيرا أتقدم بالشكر وبالتقدير إلى جميع من ساهم في تقديم العون والمساعدة، وأخص بالذكر زوجي الوفي، وخالي وخالتي العزيزين، وأبي وأمي الغاليين على قلبي، وأبنائي نوال وقصي وقاسم .

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
شكر وتقدير	د
المحتوى	ه
قائمة الجداول	و
قائمة الأشكال	ز
قائمة الملاحق	ح
الملخص باللغة العربية	ط
أولا:المقدمة	1
مشكلة الدراسة	26
سؤالا الدراسة	27
هدف الدراسة	29
أهمية الدراسة	29
حدود الدراسة	30
التعريفات الإجرائية	30
ثانيا :الدراسات السابقة	32
دراسات المنهج الارتباطي	33
دراسات المنهج السببي	52
خلاصة واستنتاجات	71
ثالثا :الطريقة والإجراءات	74
مجتمع الدراسة	74
عينة الدراسة	74
الأدوات المستخدمة في الدراسة	76
إجراءات تطبيق أدوات الدراسة	86
المنهجية المستخدمة في الدراسة	89
رابعا: النتائج	108
النموذج السببي للطلاقة	113
النموذج السببي للمرونة	117
النموذج السببي للأصالة	120
الصدق المتبادل	123
خامسا: المناقشة والتوصيات	132

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	ملخص الدراسات ذات المنهج الأرتباطي	63
2	ملخص الدراسات ذات المنهج ألسببي	68
3	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس وعدد الشعب وعدد الطلبة وعدد المدارس	74
4	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس وعدد الشعب وعدد الطلبة وعدد المدارس	75
5	أسماء المدارس وعدد الشعب وعدد الطلبة حسب الجنس	75
6	رقم الفقرة وعدد العوامل والشيوع وتشبع الفقرات بالعوامل المستخلصة حسبpattern matrix وoblique rotation باستخدام طريقة المكونات للمحور الرئيس لمقياس إدراك لاندماج الوالدين	94
7	رقم الفقرة وعدد العوامل والشيوع وتشبع الفقرات بالعوامل المستخلصة حسب pattern matrix وoblique rotation باستخدام طريقة المكونات للمحور الرئيس لمقياس دافعية الإنجاز الاكاديمي	101
8	مصفوفة التغاير لمتغيرات النموذج لدى عينة الدراسة338	109
9	يبين الأوزان الانحدارية والمعيارية والخطأ المعياري وقيمة "ت" للمتغيرات الداخلة بالنموذج	112
10	يبن حجم تأثير المتغيرات الداخلة بالنموذج بالقيم المعيارية	113
11	مصفوفة التغاير لمتغيرات نموذج الطلاقة لدى عينة الدراسة338	114
12	يبين الأوزان الانحدارية والمعيارية والخطأ المعياري وقيمة "ت" للمتغيرات الداخلة بنموذج الطلاقة	116
13	يبن حجم تأثير المتغيرات الداخلة بالنموذج بالقيم المعيارية(الطلاقة)	116
14	مصفوفة التغاير لمتغيرات نموذج المرونة لدى عينة الدراسة338	117
15	يبين الأوزان الانحدارية والمعيارية والخطأ المعياري وقيمة "ت" للمتغيرات الداخلة بنموذج المرونة	119
16	يبن حجم تأثير المتغيرات الداخلة بنموذج المرونة بالقيم المعيارية	119
17	مصفوفة التغاير لمتغيرات نموذج الأصالة لدى عينة الدراسة338	120
18	يبين الأوزان الانحدارية والمعيارية والخطأ المعياري وقيمة "ت" للمتغيرات الداخلة بنموذج الاصالة	122
19	يبن حجم تأثير المتغيرات الداخلة بنموذج الأصالة بالقيم المعيارية	123
20	مصفوفة التغاير لمتغيرات نموذج الابداع لدى عينة الصدق328	125
21	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة"ت" بين المجموعتين	126
22	مسارات التاثير بين المتغيرات ومعايير الملائمة للنموذج بين العينتين	130

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	النموذج ألسببي المقترح	28
2	نموذج رو	53
3	نموذج منرت و جانسن	56
4	نموذج سترثرز و وزملاؤه	57
5	نموذج مارشنت وزملاؤه	58
6	نموذج بندا وزملاؤه	59
7	نموذج كوبر و جوالالاكا	60
8	نموذج جامعة مين	61
9	عامل التنشئة ألأكاديمية	97
10	عامل الطموح	98
11	عامل التوقع	99
12	عامل المنافسة	103
13	عامل الثقة بالنفس	104
14	عامل الرغبة	105
15	عامل المثابرة	106
16	النموذج ألسببي النظري المعدل للإبداعية	109
17	النموذج ألسببي الواقعي للابداعية	110
18	النموذج ألسببي النظري المعدل للطلاقة	114
19	النموذج ألسببي الواقعي للطلاقة	115
20	النموذج ألسببي النظري المعدل للمرونة	117
21	النموذج ألسببي الواقعي للمرونة	118
22	النموذج ألسببي النظري المعدل للأصالة	121
23	النموذج ألسببي الواقعي للأصالة	122
24	النموذج ألسببي الواقعي للابداع لعينة المعايرة بالقيم المعيارية	128
25	النموذج ألسببي للابداع لعينة المعايرة بالقيم اللامعيارية	128
26	النموذج ألسببي الواقعي للابداع لعينة الصدق بالقيم المعيارية	129
27	النموذج ألسببي الواقعي للابداع لعينة الصدق بالقيم اللامعيارية	129

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	كتاب مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة	160
2	أسماء محكمي مقياس ادراك لاندماج الوالدين ودافعية الانجاز	161
3	مقياس إدراك الاندماج الوالدي لعينة 338	163
4	مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي لعينة 338	166
5	مقياس مركز الضبط لروتر	169
6	اختبار تورانس للتفكير الإبداعي	173
7	تصحيح اختبار تورانس	181
8	مقياس إدراك لاندماج الوالدين لعينة 328	190
9	مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي لعينة 328	193
10	المصفوفة الارتباطية لمتغيرات النموذج	196
11	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	197

الملخص

عبويني، جمانه فتحي. نموذج سببي للعلاقة بين كل من الاندماج الوالدي ومركز الضبط ودافعية الانجاز الأكاديمي من جهة والتفكير الإبداعي من جهة أخرى لدى طلبة الصف العاشر في الأردن.أطروحة دكتوراه بجامعة اليرموك (المشرف: د نصر يوسف مقابله)

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء نموذج سببي للكشف عن اثر متغيرات الاندماج الوالدي ومركز الضبط ودافعية الإنجاز الأكاديمي من جهة على التفكير الإبداعي من جهة أخرى.

تكونت عينة الدراسة من (338) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، للعام الدراسي2008/2007، استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الأدوات التالية: مقياس إدراك لاندماج الوالدين، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي، ومقياس روتر لقياس مركز الضبط ، ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي. ولفحص النموذج النظري استخدمت الباحثة منهجية المعادلات البنائية. وتبين من نتيجة التحليل أن هناك آثارا مباشرة للتنشئة والطموح على التفكير الإبداعي تراوح مداها بين(-0.12) إلى(0.29) وأخرى غير مباشرة لمتغيرات : التنشئة الأكاديمية والطموح والمثابرة والمنافسة على التفكير الإبداعي تراوح مداها بين0.12) إلى (0.26). وللتحقق من صدق النموذج؛ تم استخدام منهجية الصدق المتبادل بين عينتين تم اختيارهما عشوائيا وبشكل مستقل. ظهر بأن المتغيرات الداخلة بالنموذج لدى عينة المعايرة ، تتطابق مع نموذج عينة الصدق، من حيث اتجاه المتغيرات، ودلالة التأثير. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات المتعلقة بالممارسة الميدانية والبحوث المستقبلية .

الكلمات المفتاحية: الاندماج الوالدي، دافعية الإنجاز، مركز الضبط، ،التفكير الإبداعي. نموذج المعادلات البنائية ، الصدق المتبادل .

الفصل الأول

خلفية الدراسة

مقدمة:

يُعد التفكير الإبداعي- حاليا- أحد أهداف التربية والتعليم في البلدان المتقدمة والنامية على السواء، وغالبا ما يردد القادة السياسيون والتربويون مقولة، أن التفكير الإبداعي هو المفتاح الرئيس للتقدم الإنساني، وأن الشركات التي ترغب أن يكون لها وجود مستمر- في عالم المنافسة- تسعى دائما إلى أن تستثمر إمكانيات الأفراد الإبداعية، من خلال توفير شروط الإبداع؛ كالمعرفة، والدافعية، والبيئة المناسبة(Choo,2004)، وينظر بايز(Beuys,1999) للإبداع، على أنه الدخل الوطني للأمة؛ وبأن قدرات التفكير الإبداعي أساسية كي يواجه أفراد المجتمع ظروف الحياة في العالم الذي يعيش فيه والذي يتسم بالتطور المعرفي.

ويفرض عصر العولمة، والمعلوماتية على الدول والحكومات والوزارات المختصة، إعادة النظر في أهدافها التربوية، ونظمها التعليمية، وبنية المناهج الدراسية، وأساليب التعليم والتقويم؛ من أجل بناء أو خلق مواطنين لديهم مواصفات جديدة يستطيعون التعامل بنجاح مع الكم الهائل من المعلومات (Choo,2004;Praslavsky,2001). وأن تعبير "فرسان التغيير"(الذي يتكرر ذكره بمختلف الوسائل والمناسبات في الأردن) ما هو إلا دليل على أهمية الإبداع والتفكير الإبداعي والمبدعين.

كما أن تقدم الشعوب يعتمد على تنمية شخصيات الأبناء وإمكانياتهم، وأن الفرق الشاسع بين البلاد المتقدمة والبلاد النامية لا يكمن في الموارد الطبيعية بقدر التخلف في المصادر البشرية، وهذا ما أكده كل من جيلفورد وتورانس (المشار إليه في عبادة،2001) انه لا يوجد

شيء يمكن أن يسهم في رفاهية الأمم والشعوب وتحقيق الرضا والصحة النفسية أكثر من رفع مستوى التفكير الإبداعي لدى هذه الشعوب.

يتسم العصر الحالي، بالتنافس بين الدول، والشركات، والجماعات، والأفراد، مما أدى إلى ازدياد اهتمام رجال الأعمال والمؤسسات الصناعية بالعوامل التي تيسر الأداء الإبداعي.(Keong and Soon,1996)

تعريف التفكير الإبداعي

لم يصل الباحثون إلى تعريف محدد للتفكير الإبداعي؛ بسبب تباين المنطلقات الفكرية لديهم. لقد وجد رودس Rhodes (المشار إليه في" بوسيو", Puccio,1999) أربعين تعريفا للتفكير الإبداعي ، يجمع بينها خصائص الشخص المبدع، ومكونات العملية الإبداعية، ومظاهر الإنتاج الإبداعي، ونوعيات البيئات التي يترعرع فيها الإبداع. ومن أمثلة تعريفات التفكير الإبداعي:-

1-تعريف جيلفورد" تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة والتي لا تحددها المعلومات المعطاة" (خيرالله، 1981، ص.5).

2- تعريف تورانس" عملية تحسّس للمشكلات والوعي بمواطن الضعف، والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن حلول والتنبؤ، وصياغة فرضيات جديدة ، واختبار الفرضيات وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل الوصول إلى حلول أو ارتباطات جديدة باستخدام المعطيات المتوافرة، ونقل أو توصيل النتائج للآخرين (جروان، 2002، ص.22).

3-" نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا، يتميز بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوي على مكونات معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة "(جروان، 2002، ص.83).

4-" حالة ذهنية يتفاعل فيها المتعلم مع الخبرات الجديدة التي يواجهها بهدف استيعاب عناصر الموقف من أجل الوصول إلى فهم جديد أو إنتاج جديد يحقق حلا أصيلا للمشكلة أو اكتشاف شئ جديد ذي قيمة بالنسبة للفرد والمجتمع الذي يعيش فيه "(سعادة وقطامي،1996، ص.23).

تتميّز التعريفات السابقة للإبداع على أنه عملية عقلية داخلية موجهة نحو غرض معين لإنتاج شئ جديد، ينبع من داخل الفرد، ومن التفاعل بين الفرد والخبرات التي يعيشها .

نظريات التفكير الإبداعي

لقد فسّرت ألإبداع نظريات عديدة، ومن هذه النظريات:

النظرية السيكومترية (نظرية التفكير التباعدي)Divergent Thinking Theory

ويُطلق عليها في بعض الكتابات، اسم نظرية القياس النفسي، أو المدخل السيكومتري(جروان،2002 ؛ الزيات ، 1998). والسبب الذي دعا إلى تسميتها بهذا الاسم؛ هو التمييز الموجود بين التفكير التقاربي، والذي يقترب كثيرا من مفهوم الذكاء، ومفهوم التفكير التباعدي (المتشعّب)، والذي يرتبط بمفهوم ألإبداع.

وُيسمى عام1950، الانطلاقة العلمية التفكير الإبداعي ، عندما خاطب (جيلفورد) المؤتمرين من أعضاء الجمعية النفسية الأمريكية، أن ينال موضوع التفكير الإبداعي اهتماما اكبر في بحوثهم ؛ لان نسبة ما ينشر من الملخصات التي تنشرها المجلات النفسية حول الإبداعية لم يتجاوز0.2% (عاقل،1975). واليه يعود الفضل (جيلفورد)، باستخدام التحليل

العاملي لاكتشاف عوامل أساسية مستقلة للقدرة الإبداعية. لقد صنّف جيلفورد قدرات التفكير الإبداعي إلى أربع قدرات: الطلاقة (Fluency) ، وتعني: : توليد اكبر عدد ممكن من الأفكار، والمرونة (Flexibility) ، وتعني: توليد أفكار متنوعة ليست من النوع المألوف عادة ، والأصالة(Originality) ، وتعني: الإتيان بالأفكار النادرة والتي تتسم بالجدة والتفرد ، والتوسع(Elaboration)، وتعني: تقديم تفصيلات أو توسيع للفكرة (دويك،2006).

كما توصل (جيلفورد) إلى وجود180 قدرة عقلية ؛ وبأن عدد القدرات العقلية الإبداعية يبلغ 30 قدرة، ولكل قدرة ثلاثة أبعاد: محتوى عقلي، عملية عقلية، ناتج عقلي، وأن كافة الناس الأسوياء، يمتلكون تلك القدرات(عبد نور، 2005) .

أما "تورانس"، فينظر إلى التفكير الإبداعي على أنه نوع خاص من حل المشكلات، ويُعتبر حل المشكلة إبداعيا، إذا توفرت في الحل خصائص: الجدة (Novelty)، والقيمة (Value)، وعدم التوافق مع الأفكار التقليدية السائدة (Unconformity)(عاقل). كما يستند الحل الإبداعي للمشكلة، على نمط تفكير الفرد، ودرجة حساسيته للمشكلة، واكتشاف النواقص والثغرات وتحديد الصعوبات، والبحث عن الحل، وبالكيفية التي يعالج بها الفرد المعلومات.

النظرية الإيكولوجية: Ecological Theory

ووفق النظرية الايكولوجية ، يصعب فهم التفكير الإبداعي، وتفسيره بشكل كامل، دون استيعاب السياق الاجتماعي والثقافي والسياسي. وحسب رأي "واينر" (المشار إليه في Alau&Leung,2003) من أن القيم الثقافية لمجتمع، هي التي تَبرز وتحدد مفهوم الإبداعية، فالقيم الغربية للإبداعية محكومة بأيديولوجية أمريكية قائمة على الحرية والديمقراطية والفردية، تلك القيم التي تسمح بالتنوع وحرية التعبير، بينما تقوم القيم الصينية، على احترام التقاليد والانسجام مع البيئة. وينظر مليكه(1979) للمستوى الحضاري للمجتمع على انه محك مستوى

التفكير الإبداعي للأفراد، فأفراد أي مجتمع يكون نمط تفكيرهم طبقاً لمستوى الحضارة التي يعيشون فيها.

و ترى " أمبايل"(Amabile,1997) ، بوجود تأثيرات اجتماعية وثقافية وبيئية على التفكير الإبداعي. وتؤكّد ضرورة توفر ثلاث دعائم أساسية، لكي يظهر الفعل الإبداعي لدى الفرد، كالدافعية الداخلية التي تصاحب تنفيذ المهمة(Intrinsic task motivation)، حيث تعتبر كموصّل (Conductive) للتفكير الإبداعي، بينما تشكل الدافعية الخارجية (Extrinsic motivation)محددا أو معوقا لها (Detrimental)؛ ولكي يتصف التفكير الإبداعي بالجدة ، ينبغي أن تكون المحركات الداخلية قوية، وان تعمل كافة الدوافع الداخلية فيما بينها بشكل تعاوني. والدعامة الثانية ، فتمثلها المهارات التي ترتبط بالمجال الذي ينخرط فيه المبدع (Domain relevant skills)، فالفرد المبدع لا يمكنه تنفيذ الفعل الإبداعي، ما لم يكن لديه كم واسع من المعرفة المتعلقة بالمجال الذي سيبدع فيه. والدعامة الأخيرة، فتتمثل بالمهارات المرتبطة بالتفكير الإبداعي، والتي تشكل قوة كامنة لدى الفرد تعمل على إصدار الاستجابات الإبداعية.

النظرية المعرفية: Cognitive Theory

لقد تأثر علم النفس بالتطورات العلمية الحديثة في مجال الطب وخاصة، في علم التشريح وفسيولوجيا الأعصاب؛ وبالتقدم التقني في ميدان البرمجة. ويبيّن الزيات(1998) من أن التفكير الإبداعي؛ ما هو إلا عمليات عقلية معرفية متعددة الأنماط، يساهم كل منها بصورة مباشرة أو غير مباشرة في خلق الناتج الإبداعي. فالذاكرة الإنسانية كمستودع ، تقوم بفعل الخبرة المكتسبة، عبر الزمن، بتنظيم الخبرات المترابطة على شكل أطر أو أنماط ، وحالما يبرز إطاران بوقت واحد؛ يحدث ترابط فيما بينها ، وتنشيط أي منهما، قد يُنشط

الإطار الآخر المرتبط بمفهوم معين؛ ويحدث التنشيط بشكل آلي بدون إدراك شعوري، وأن عملية بناء أو تكوين الروابط بين أطر غير مترابطة في السابق؛ تؤدي غالبا إلى حلول إبداعية أثناء مواجهة المشكلة، ومن خلال الأبنية المعرفية والعمليات المعرفية الموجودة في الذاكرة ، يحدث ترابط فيما بينها، فتتحول المعلومات أو الأبنية من صورة إلى أخرى، وتنتقل من سياق لآخر، لإنتاج أبنية تهيئ للإبداع , ويُمثل هذه النظرية، (روبرت ستيرنبرج) بنموذجه الثلاثي الأوجه للإبداع ، والذي يقوم على أن التفكير الإبداعي بمثابة نظام فرعي من الذكاء، والذي بدوره يؤثر على الحل الإبداعي للمشكلة (Shalley and Smith ,2001)، وهناك عوامل أخرى أساسية تؤثّر على تنفيذ المهمة : كالسمات الشخصية للمبدع ، والمعرفة الواسعة بالموضوع، والدافعية، ونمط التفكير(Zinkiewiczl, 2003).

وينظر" مكيو"(Mikko,2004) إليه، على أنها نتاج تفاعل ثلاثة مكونات: الخبرة والدافعية، ومهارات التفكير الإبداعي، ويعتبره مكونا أساسيا لحل المشكلة، يتعتمد بشكل كبير على المعرفة البشرية (human cognition) التي يمتلكها الفرد، بغض النظر عن المستوى ألذكائي أو الحالة الاقتصادية – الاجتماعية لأسرة الفرد المبدع .

ويأخذ كل من عبد الغفار وكازنجان(عبد الغفار،1975؛ Kazanjian,1999) بالمنحى الذي ينظر للإبداعية، على أنها ظاهرة متعددة الجوانب، وان التفكير الإبداعي، ما هو إلا حصيلة عوامل عدة، منها، ما يتعلق بالفرد(كالقدرات والشدة الانفعالية)، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة بالفرد، ولكي يصبح الفرد مبدعا ؛ فهو بحاجة إلى معرفة واسعة ترتبط بالموضوع الإبداعي، والى قدرات عقلية، تمكنه من إدراك مواطن الضعف في المعارف التي يمتلكها، والى قدرات تعبيرية تمكنه من الإفصاح عن الإمكانيات المتوافرة لديه .

أما "هارس" (Harris,1998) فينظر للتفكير الإبداعي من ثلاث زوايا: زاوية النظر كقدرة، ويُقصد بذلك : القدرة على تصور أو تخيل أو توليد أشياء جديدة من خلال عملية التجميع (combining)، والتغيير (changing)، وإعادة التطبيق (reapplying) للأفكار الجديدة. كما يُنظر للإبداعية من زاوية الاتجاه، ويُقصد بذلك: مدى تقبل الفرد للتغيّر والتحديث والمرونة والاستمتاع في التعامل مع الأشياء. وأخيرا، يُنظر للإبداعية من زاوية أنها عملية ، ويُقصد بذلك : مدى الاجتهاد والعمل المستمر لتطوير وتحسين الأفكار والإتيان بالحلول ذات الفائدة.

ويعتقد لبس(Lopes,1995) ، بأن لدى كل شخص سوي، قدرة إبداعية سواء أكان صغيرا أو كبيرا. فالطفل يولد بإمكانيات إبداعية، تكبت أحيانا بفعل التربية وهي موجودة لدى الكبار، وان عدم تجلّيها لديهم؛ يعود إلى أنها كَبِتت أو كُظمت بفعل التربية، ولكن من الممكن إيقاظها لدى الذين حرموا سابقا من استغلالها، عندما تتهيأ لهم شروط الفعل الإبداعي.

ويُبرز حنوره (1980) أهمية الجانب المعرفي في التفكير الإبداعي، فالإدراك والتذكر والتخيل والفهم والاستبصار؛ جوانب مهمة في تكوين الإبداعية، ويُعتبر والسياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد من القوى المؤثرة على العملية الإبداعية؛ فالعملية الإبداعية، تحدث داخل الفرد، إذا صاحبها قوة داخلية توجه السلوك، وبيئة تسهّل التفكير (كاحترام الفرد وامتلاكه حرية التعبير) ؛ عندئذ سيفصح السلوك الإبداعي عن ذاته بالناتج الإبداعي.

دافعية الانجاز

يعود تاريخ إدخال مفهوم دافعية الانجاز إلى أدبيات علم النفس عام 1938 على يد موراي(الفحل،1999)، الذي اعتبر دافعية الانجاز أحد الدوافع الهامة لدى الفرد البشري؛ لأهميتها في المجالات النفسية والتربوية، وعرفّها على أنها الرغبة في تحقيق أو إتمام شيء صعب والنجاح فيه. وتمثل دافعية الانجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع؛ ويمكن

تشبيهها بالطاقة التي تحرك وتوجه سلوك الفرد وتنشطه، كما تُعتبر مكونا أساسيا في سعي الفرد لتحقيق ذاته. وينظر "أتكنسون" لدافعية الانجاز على أنها مكوّنٌ ثلاثي يشتمل على قوة الدافع، ومدى احتمالية النجاح، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة للفرد، وتظهر مؤشراتها من خلال، الإصرار للوصول للهدف، والتنافس مع الآخرين، والجودة في الأداء (خليفة, 1997) .

ويشير مفهوم دافعية الانجاز إلى الوصف الذي يحفّز الفرد ويوجّه السلوك ويحافظ على استدامته، والسلوك يعتمد على خصائص الشخص، والبيئة التي يعيش فيها، وعلى البناء المعرفي المتكون لديه (Gage and Berliner,1979) .

ودافعية الانجاز، احد مكونات الشخصية ، يتم تشكيلها من خلال الأسرة والبيئة الاجتماعية. إن كل فرد يرغب بالنجاح في المهام الأكاديمية، كان قد عايش الفشل في وقت ما، وتشجع بعض المعتقدات الاجتماعية على التعلم من الفشل، بينما تقود معتقدات اجتماعية أخرى، إلى حالة قلق واضطراب بسبب الفشل؛ لذلك يسعى الكثيرون إلى تجنب الفشل، كسلوك تكيفي، بينما تقود بعض المعتقدات الاجتماعية إلى أن يكون الفرد سيئ التكيف، فينسحب من تنفيذ المهمة.

ويشير نشواتي(1998) أن نزعة الفرد لتحقيق النجاح وتجنب الفشل، هي استعداد دافعي مكتسب، يرتبط باحتمالية النجاح، وقيمة الباعث للنجاح، وإمكانية الفرد للوصول إلى الهدف، وكلما كانت دافعية تحقيق النجاح عالية؛ كان مستوى التحصيل مرتفعا.أما إذا كان الفرد مدفوعا بالخوف من الفشل، فسوف يتجنب تنفيذ المهام التي تتساوى فيها احتمالات النجاح والفشل، وسيلجأ إلى المهام السهلة أو المهام الأكثر صعوبة، حيث يمكنه تبرير الفشل بصعوبة المهمة، وليس بمقدوره أن ينجزها.

وينظر "ماكليلاند" لدافعية الانجاز على أنها أحد معايير التمييز بين المجتمعات المتطورة، والمجتمعات النامية(الأعسر وآخرون،1983)؛ وعرفها " تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التعليمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح والخوف من الفشل خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل "(شواشره،2004، ص.28).كما عرّفها الصافي" الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وانجاز الإعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأفضل مستوى من الأداء "(الصافي، 2001، ص.66).

ويعتبرها "مادسون" (Madsen,1973)على أنها كل محددات السلوك. وينظر إليها العبدان (2005) على أنها القوة التي تقف وراء السلوك، فهي التي تعمل على توجيهه لتحقيق هدف ما، وبأنها الحالة الذهنية بما يرتبط بالفرد من أفكار ومعتقدات وعواطف، تقود الفرد إلى تحقيق الغرض، وتفسر من خلال قيمة الهدف، وتوقع تحقيق الهدف.

لقد شكلت دافعية الانجاز حسب نموذج "أمبايل "(Amabile,1995)، احد مقومات الإبداع. وينظر التربويون وعلماء النفس إليها، على أنها القوة المحركة للسلوك والموجهة له والمّحافظة على استمراريته، وتعمل على إيجاد تنظيم ذاتي يقوم على توجيه الفرد لتحقيق الهدف (Kivinen,2003). ويرى "ثمبسون ودند"(Thompson&Dinned,2000) بأن نسبة 10%-15% من ذوي التحصيل المنخفض، يكون مقدار الجهد متدنياً.

وُينظر إلى التعلم الفعال، بأنه التعلم الذي يسعى لتحقيق الهدف. ودافعية الانجاز، ما هي إلا قوة محركة وُموجه للسلوك نحو الهدف(Goal oriented behavior)؛ وبان طبيعة الهدف وقيمته، تحددان مستوى انجاز الفرد له، وإن احتمالية النجاح في تحقيقه، هي بمثابة محفز للفرد إلى أن يحقق انجازات أخرى؛ فالفرد يختار الهدف، وفق معرفته لقيمته

وتوقـــعه لانجازه (Gollwitzer et al,.2000). كما أن الذي لديه دافعيـــة داخليـــة، تكـــون احتمالية إيجاد الحلول الإبداعية عالية، فالفرد الذي يكون تركيزه على المهمة ذاتها، أكثـــر مـــن اهتمامه بأمور أخرى، كالمكافأة والتقدير؛ تكون لديه الدافعية، والإرادة، والقدرة علـــى كـــشف مسارات عقلية بديلة، تمكّنه من تحقيق الهدف؛ أما عندما يكون تركيز الفـــرد المثـــار خارجيـــاً لتحقيق هدف خارجي أكبر من تركيزه على المهمة ذاتها، فانه يكشف عن وجود تصلب عقلي أو فكري(cognitive rigidity) لديه، فالمكافئات الخارجية (النقود ، الاعتراف بالتفوق من الآخرين) كمصادر للدافعية الخارجية، قد تقلل من إبداعية الفرد، وبسببها يـــضعف الاهتمـــام بالمهمة، والتردد في انجازها؛ وفي حالات استثنائية، يمكن أن تزود الدافعية الخارجية الأفـــراد بالطاقة، والإثارة عند انجاز بعض المهام؛ وحالما يـــذوت (Internalize)الأفـــراد المكافئـــات الخارجية إلى دائرة تنظـــيمهم الـــذاتي، تتحـــول الدافعيـــة الخارجيـــة إلـــى دافعيـــة داخليـــة (Cooper and Jawatilaka, 2002). فالفعل السلوكي، الذي يتصف ببذل جهود إضافية لتنفيذ المهمة، وعلى اتجاهات ايجابية تتسم بالرغبة والمحبة للتنفيذ ، وتقـــود إلـــى منافـــسة مقرونـــة بالتصميم الذاتي ، تكشف الدافعية الداخلية عن نفسها (Tacq,1997).

ويطرح "بزوك" (Beswick,2002) رؤيا أخرى، تقوم على أن يُنظر إلـــى الدافعيـــة الداخلية على أنها حالة قناعة، وبان المكافأة الحقيقية، هي القناعة التي تؤدي لانجـــاز المهمـــة بنجاح؛ فالقناعة هي التي تستثير الفرد لأن يحصل على معلومات جديدة ، وهي التـــي بـــدورها تثير الشهية لديه كي يحصل على معارف اضافية جديدة؛ والمكافئات الخارجية؛ قد تعمل علـــى إنقاص درجة الدافعية الداخلية. ويتحدد مفهوم دافعية الانجاز كما يرى – أتكنسون– بدافع النجاح وتجنب الفشل، وهما من سمات الشخصية الثابتة نسبيا، كما تتحدد بصعوبة وسهولة المهمـــة ، وهما خاصيات موقفية وبيئية (بني يونس، 2007).

ويرى "هوانج (Huang ,2005) بأن للدافعية الداخلية إسهامات في الإبداعية، والفـــرد الذي يكون لديه مستوى عال من الدافعية الداخلية وانخفاض في مستوى الدفعية الخارجية، يكون أكثر استقلالية، وأقل تأثرا عند مواجهة الآخرين؛ أما إذا كان مستوى الدافعية الخارجيـــة لـــدى الفرد عاليا، فان ذلك يقلل من انخراطه بالمهمة .

وخلال السنوات العشرين الماضية، اكتشفت "أمبايل" (Amabile) من خـــلال تحليلهـــا نتائج الدراسات المختلفة، وجود تأثير للبيئة الاجتماعية على مستوى الدافعية الداخليـــة للفـــرد، وترى بأن لمستوى الدافعية الداخلية تأثير جوهري على التفكير الإبداعي، وأن مستوى الدافعيـــة هو الذي يحدد الفرق بين ما يستطيع الفرد وما لا يستطيع أن يفعله، وبخاصة عندما يـــصاحبها المستوى المعرفي الكبير، والمهارات التفكيرية اللازمة؛ وعن طريق الجهد الإضافي؛ يـــستطيع الفرد صاحب الدافعية المرتفعة ؛ من أن يسد الفجوة المعرفية أو يعّوض النقص فـــي مهـــارات التفكير والمعرفة؛ وبالتالي، يكتسب المهارات الأساسية اللازمة لانجاز المهمة.

وينظر "هندرلنج و ليبر" (Henderlong&Lepper,2002) للدافعية الداخلية، بأنها ترتبط بشكل ايجابي بالتفكير الإبداعي، وان الإصرار على تنفيذ المهمة والتعلم مدى الحياة ما هـــي إلا شواهد بارزة للدافعية الداخلية. وأظهرت دراسة "أتكنسون" (Atkinson,1999) بـــان العلاقـــة بين الأداء والإبداعية دالة إحصائيا، ولكن لم تظهر علاقـــة دالـــة بـــين الدافعيـــة والإبداعيـــة. وكشفت دراسة "جينونج و فان" (Jianong & Fan ,1997) عن وجود ارتباطات ايجابية بـــين الدافعية والتفكير الإبداعي، تراوح مداها بين (ر=0.27 – 0.76) عند مستوى دلالـــة (0.05 ، 0.01) أما لدى الأطفال العاديين، فقد تراوحت معاملات الارتباط مـــا بـــين (0.24 – 0.71) عـــند مســـتوى دلالة (0.05 ، 0.01). وكشفت دراسة كامل (1988) عن وجود علاقة داله إحصائيا بين الدافعية وكل من قـــدرة الطلاقـــة والأصـــالة .

مركز الضبط

لقد نشأ مفهوم مركز الضبط من الأبحاث والدراسات التي أجريت في الميـــدان الطبي(Phares,1976)، وأول من تحدث عنه هي "جوليان روتر، واليها يعود الفضل في إبراز هذا المفهوم في نظريه التعلم الاجتماعي، وعرفته على انه"الدرجة التي يتقبّل بهـــا الفرد مسؤوليته الشخصية عما يحصل له، مقابل أن ينـسب ذلــك إلـى قــوى خــارج ســـيطرته" (أبوقعدان،2002، ص.15).

وقد وجدSkinner(المشار إليه في Ng et al,2006) أكثر من (100) مفهوم له ارتباط بمفهوم مركز الضبط، ومن أمثلة تعريفات مركز الضبط :

1- "مدى تقبّل الفرد ، بأن ما يحصل له، ناتج عن مسؤوليته الشخصية ، ويقع تحت سيطرته" (الطوباسي، 1994 ، ص.10).

2- " توقعّات الفرد المعممة واعتقاداته حول العلاقة بين سلوكه وبين ما يتبعه من ثــواب أو عقاب " (الجابري،1993، ص.11).

3-" إدراك الفرد لمصدر المسئولية عن النتائج والأحداث في حياته ، وهــل هــي مــسئولية داخلية؟ أم أنها مسئولية خارجية تخرج عن نطاق الفرد" (الشناوي،1997 ، ص.225).

ومركز الضبط من أكثر المفاهيم استخداما في دراسة الشخصية، ويهتم بالمعتقــدات المتكونة لدى الفرد بخصوص أي العوامل هو ألأكثــر تحكمـــا فــي نتــائج ألأفعـــال(مقابلـــه ويعقوب،1994). وترى "روتر"، أن التنبؤ بسلوك الفرد، يتطلب معرفة ثلاثـــة أمــور: قيمـــة التعزيز(أي متغير له تأثير في اتجاه السلوك ونوعه)، والتوقع(احتمال يعتمد على الفرد ذاته)، وطبيعة الموقف الذي يوجد الفرد فيه.

وقد طوّر باندورا نظرية التعلم الاجتماعي، من مفهوم التعلّم القائم على تقليد القـدوة ، إلى مفهوم الإدراك والفهم في التعلّم . وبحسب النظريـة الاجتماعيـة- المعرفيـة – Social Cognitive Theory، فان لدى كل فرد نظامه الذاتي(self-system)، يمكنه من أن يمارس الضبط على أفكاره ومشاعره، من خلال المعتقدات، فالأفراد ينفّذون السلوك، ويفّسرون نتائجه، ومن خلال تلك التفسيرات؛ يتم بناء وتطوير معتقداتهم حول إمكانياتهم، ووفق المعتقدات الجديدة؛ يقومون بسلوك لاحق، خاصة في أوضاع مشابهة. إن المعتقدات التـي يكونهـا الطلبـة عـن إمكانياتهم الأكاديمية، تساعدهم على ما ينبغي أن يفعلوه، ونتيجة لذلك؛ فالأداء الأكاديمي جزئياً مرتبط بمعتقداتهم حول ما يمكن أن ينجزوه، وهذا يفسّر اختلاف الإنجاز بين الأفراد متـساوي القدرة، أي أن الاختلاف كان بسبب المعتقدات.

وتقوم النظرية الاجتماعية- المعرفية،على مبادئ عدة، يلعب الفهم والإدراك دوراً فـي التعلم، وأن توقّع التعزيز والعقاب المستقبلي يؤثر على تكوين السلوك؛ وان للبيئة تأثيراً كبيـراً في تعزيز السلوك أو معاقبته، كما يكتسب الناس التوقعات بنتائج السلوك من الخبرات المعـززة والّمعاقبة. ويقوم الأفراد في أداء السلوك، عندما يشعرون أنهم قادرون على أدائـه، أي حالمـا يكون لديهم الشعور بالكفاءة الذاتية (self-efficacy). ويتأثّر السلوك بعوامل عدة، واهم تلـك العوامل معتقد الكفاءة الذاتية، وتَعتبر أكبر متنبئ للأداء عندما يتوفر الانسجام مـع المتغيـرات ألأخرى، كالمعرفة والمهارات والتوقعات بالنجاح، وقيمة الناتج (أبو عـلام،2003). ويعتبـر باندورا، المعتقدات الذاتية، المفتاح الرئيس لفتح باب الشخصية ؛ فهي التي تشكّل محور مرجعية الذات (self–referent thought)، ومن خلالها يمكن التنبؤ بسلوك الفرد، فإدراك الفرد لكفاءته الذاتية ، يحدد له ما ينبغي أن يقوم به. إن ألتوقعات لا تنتج وحدها ألأداء الذي يرغب الفرد فيه، إذا كان مكوّن القدرة غير موجود(ابوعلام، 2003).

لقد اتجه الباحثون إلى دراسة مركز الضبط مع الدافع لإنجاز المهّمة؛ وفيما إذا كان الفرد الذي يتصف بمركز ضبط داخلي، يكون مدفوعا لتنفيذ المهمة بوازع من داخله، واثقا من قدرته على بذل الجهد والمثابرة على الانجاز.

ويرى قطامي(1993) أن مركز الضبط هو أحد مكونات الدافعية الهامة، وله تأثير في تحقيق الانجاز، ويتحدّد مركز الضبط (باعتباره بعدا دافعيا) بالصورة المعرفية التي يتم بها إدراك الأفراد أسباب النجاح والفشل عند تنفيذ المهمة. ويتمثل الانجاز حسب نظرية التعلم الاجتماعي بالنظر إلى سلوكيات التحصيل (الدرجات المدرسية)، والنظر من خلال الدافعية (الرغبة في التميز والتفوق على الآخرين)، والنظر إلى توقع الانجاز(الاحتمالية الذاتية، إمكانية الفرد بالانجاز)؛ كما انه يرتبط بالأمن من خلال الاعتقاد العام بالكفاية الشخصية، وبالمدى الذي يتمكن فيه الفرد من مواجهة الضغوط التي يتعرض إليها في المواقف الحياتية المختلفة، عندما تتعرض حياة الفرد إلى تهديد في أحد الأبعاد النفسية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية؛ بحيث يمثل مركز الضبط الوسيط العقلي بين المواقف الضاغطة والناتج ألتكيفي؛ كما توجد صلة قوية بين الدافعية والشخصية؛ ويفسّر "مارك وتمبو"(Mark&Tombaugh,1967) تلك الصلة، من أنّ كل أنواع السلوك التي تصدر عن الفرد، غالبا ما تكون نتاج دافع وسمات شخصية .

كما يرتبط مركز الضبط بمفهوم العزو، فالضبط يكشف عن المدى الذي يكون الأفراد فيه قادرين على ضبط أو عدم ضبط ما يحدث لهم، أما العزو، فهو تفسير يقوم الأفراد به لتبرير السلوك، سواء أكان ذلك السلوك صادراً عنهم، أو صادراً عن الآخرين، وتوجد سبعة أشكال مختلفة للتفسيرات، غالبا ما يستخدمها الطلبة؛ لتفسير النجاح أو الفشل، مثل: القدرة ، الجهد ، المزاج ، صعوبة المهمة ، تحيّز المعلم ، الحظ أو الصدفة، ومساعدة من الآخرين(Ray,1992). ويشير مقابله ويعقوب(1994) إلى أن مفهوم " مركز التحكم الداخلي

مقابل مركز التحكم الخارجي (Internal Versus External Locus of Control) من أكثر مفاهيم العزو أهمية"(ص.267). وان لمعتقدات الفرد عن أسباب النجاح والفشل، أهمية كبـرى لفهم السلوك المرتبط بالانجاز، ويُنظر لتلك المعتقدات على أنها وسيط بين ادراكات الفرد للمهمة المراد انجازها، والأداء النهائي؛ كما أن الفروق في التوقعات بين الأفراد؛ تَعزى إلى الفروق في مركز الضبط، فالقدرة والجهد، باعتبارهما داخلية المنشأ، وصعوبة المهمة والحظ ، باعتبارهما خارجية المصدر؛ تعتبر مصادر سببية، لمستوى الدافعية للإنجاز.

ويوضّح "جرام وونر"(Graham and Weiner) المشار إليه في " زنكوكز وزملاؤه (Zinkiewicz et al ,2003)) ؛ بأن الناس يفسرون أسباب النجاح أو الفـشل علــى أسـاس المصدر، وحالة الثبات، وإمكانية السيطرة على السبب؛ أي فيمـا إذا كـان الـسبب داخليـا أو خارجيا، ثابتا أو غير ثابت، يمكن السيطرة علية، أولا يمكن السيطرة عليــه ؛ ففــي أوضــاع الإنجاز مثلا، يَفسّر النجاح أو الفشل وفق الحالات الأربع التالية :

1- القدرة داخليه وثابتة .

2- الجهد داخلي وغير ثابت .

3- صعوبة المهمة خارجي وثابت.

4- الحظ خارجي وغير ثابت .

والناس الذين يسعون للمحافظة على صورة ايجابية للذات، يكــون لــديهم الميــل لأن ينسبوا نجاحهم إلى جهودهم أو قدراتهم، كما ينسبون فشلهم إلى شروط لا يمكنهم السيطرة عليها. لذلك يتنقل الناس بالأسباب، من سبب خارجي غير ثابت، كالحظ مثلا، إلى سبب أكثــر ثباتــا، كالقول، بأن سبب الفشل في المادة الدراسية هو أن المادة صعبة .

ويشير فارس(phares,1976) إلى أن مركز الضبط يساهم بدرجة كبيرة في تكوين توقع النجاح لدى الفرد، وحالما يمتلك الفرد التوقعات الايجابية المرتبطة بالدافعية، فانه يستطيع تحسين شروط حياته؛ فيسوده التفاؤل، وان مركز الضبط الداخلي ضروري، كي يتصف السلوك بالكفاية (Competence Behavior)؛ وإذا تطلّب تكوين مركز ضبط داخلي لدى الفرد، ينبغي إحداث التغيير في التوقع العام لديه، قبل أن يتحول مركز الضبط الخارجي إلى مركز ضبط داخلي . وتصف "هاورد" (Howard,1996) الشخص داخلي الضبط، بأنه الشخص الذي لديه القدرة على ضبط الأحداث التي يواجهها في حياته، ويعزو نتائج أفعاله إلى نفسه، لأنه يعتقد بأن ما يفعله يتم وفق ما يؤمن به، وبأنه قادر لأن يسيطر على مستقبله، وبأنه المسئول عن أفعاله. أما الشخص خارجي الضبط، فهو الشخص الذي يعزو عدم الحصول على الإثابة (المعززات) إلى مصدر خارجي: كالحظ أو الصدفة أو القدر، أو لقوى خارجية أخرى موجودة، يصعب التنبؤ بها.

ويذكر" بندا وزملاؤه" (Pienda et al, 2002) على أن السلوك المدفوع (Motivated behavior)، هو دالة توقعات الفرد على تحقيق هدف له قيمة؛ والفرد الذي لديه مركز ضبط داخلي، يكون أداؤه مرتفعا، وبأنه مثابر، ولديه الطاقة المستمرة لتنفيذ العمل؛ بينما يوصف الفرد الذي لديه مركز ضبط خارجي، على أنّه ضعيف الإرادة والعزيمة في تنفيذ المهمات. ويشير" فارس" (Phares,1976) بأن مركز الضبط الداخلي، هو بمثابة دافع، والسلوك لا يتحدد بالتوقعات فقط، بل بقيمة الهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه. ويمكن التنبؤ بمعظم السلوكيات المتعلقة بالبحث عن المعرفة، بالاستخدام الأمثل لمركز الضبط، وبمستوى الطموح. إن اختلاف توقعات الأفراد في الكفاية الشخصية؛ هي التي تفسر حجم تباين انجاز الأفراد في الأداء. وتمثل التوقعات، والثقة، والاعتقاد بالكفاية، على أنها بالمجموع، بمثابة قوة،

فأصحاب الضبط الداخلي، يعطون قيمة للنجاح بسبب المهارة التي يمتلكونها؛ بينما يعتقد أصحاب الضبط الخارجي بالحظ والصدفة.

وتلعب الأسرة دوراً كبيراً في تشكيل نواة مركز الضبط لدى الأطفال، وتساهم الاتجاهات الوالدية التي تتسم بالمرونة والتسامح، بتكوين ضبط داخلي لدى الأبناء (الطوباسي،1994؛Phares,1976).

يشير ما سبق ذكره، إلى أن مركز الضبط الداخلي، هو الذي يحدد مدى إدراك الشخص بأن ما يواجهه من أحداث؛ هي نتيجة لسلوكه وشخصيته. لذا ميّز الباحثون بين الأفراد وفق مصدر مركز الضبط، وتم تصنيفهم إلى فئتين: فئة الأفراد الداخليين (أفراد ذوو ضبط داخلي) وفئة الأفراد الخارجيين (أفراد ذوو ضبط خارجي). إن ألأفراد الذين يتميزون بمركز ضبط داخلي فيتصفون بالخصائص التالية:

1- تتمثل الخاصية الأساسية المميزة لأصحاب مركز الضبط الداخلي بالجهود الكبيرة التي يبذلونها في مواجهة الظروف، ويتقنون فن التعامل مع البيئة التي يعيشون فيها، فهم يظهرون ضبطا ذاتيا فعالا عند محاولاتهم السيطرة على الظروف البيئية المحيطة بهم ، ويتصرفون بكل جدية من أجل تحسين أحوالهم.

2- إن لدى أصحاب مركز الضبط الداخلي معالجات عقلية رفيعة المستوى، ولديهم الميل للتعلم والحصول على المعرفة، كما أنهم يحسنون استخدام المعرفة؛ ويظهرون الاهتمام بإمكانياتهم وقدراتهم.

3- إن لدى أصحاب مركز الضبط الداخلي قدرة كبيرة لمقاومة ضغوط الجماعة، ويمتلكون مستوى عال من الثقة بالنفس.

4- يُظهر أصحاب مركز الضبط الداخلي ثقة عاليـــة بطموحـــاتهم وتوقعـــاتهم وانجـــازاتهم الأكاديمية ولديهم كذلك ، دافعية انجاز عالية.

دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية -الأكاديمية

يتفق الباحثون في مجال علم النفس، على أن للوراثة وللبيئة تأثيراً على نمو الفـــرد الإنساني في مختلف الخصائص، ولكنهم اختلفوا بالتأثير النسبي لكل منهما، إلا أنهم متفقـــون تمام الاتفاق على أهمية دور الأسرة في تنمية الفرد، وتطوره في الأبعاد النفـــسية والجـــسمية والاجتماعية والعقلية والروحية(القضاة ،2006).

ويُنظر للأسرة على أنها رأسمال اجتماعي (Social capital) ؛ ويعود الفضل لهذه التسمية إلىPierre Bourdieu سنة 1997 (Khattab,2004) . ويؤكّد الفلاسفة وعلمـــاء النفس وعلماء الاجتماع والباحثون أهمية الأسرة في التنشئة العامة، لكون الوظيفة الأساســـية الأولى لها، هي التنشئة بأنواعها المختلفـــة(الاجتماعيـــة والفكريـــة والأكاديميـــة والخلقيـــة والروحية). وبفضل التدريب والتعليم والقدوة؛ تتكون لدى الأبناء الاتجاهات والمهارات والقيم، وتتشكّل الادراكات العقلية لديهم عن طبيعة التنشئة، فالأسرة هي التي تغرس القيم من خـــلال التنشئة الاجتماعية والأكاديمية ، بواسطة التعليم والتدريب واكتساب المعرفة وتوفر القـــدوة (Spera ,2005).

كما تتأثّر إمكانات الأبناء الإبداعيـــة، بدرجـــة الأمـــن النفـــسي للأبنـــاء، وبـــيّن الريحاني(1985) في دراسته، على عينة تكونت من (450) مراهقا ممن تراوحت أعمـــارهم بين 12-14 سنة، من أن الأبناء الذين ينتمون إلى نمط تنشئة أسرية متسامح وديمقراطـــي، كانوا أكثر شعورا بالأمن بالمقارنة مع أولئك الذين ينتمون إلى نمط التنشئة الأسرية المتسلطة، وأن لأسلوب المعاملة الوالدية السلبي تأثير على الصحة النفسية للأبناء؛ فالمعاملة التي يتلقاها

الأبناء لها علاقة بما ستكون عليه شخصياتهم وسلوكهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي في المستقبل(البشر والقشعان، 2007، ص.42) ، وان ما تعمله الأسرة في التنشئة الاجتماعية والأكاديمية، قد يفوق ما تنجزه المدرسة(Carter,2002)، وما الناتج الإبداعي، إلا حصيلة تداخل وتقاطع الإمكانيات الداخلية للفرد، والخبرة ، والدافعية في بيئة منفتحة على الجديد.

ولكي تنجح عملية الإبداع في المجتمع؛ فانه ينبغي إحداث تغيير في بنية التفكير التقليدية القائمة على المطابقة والتقيد بالعادة ومناهضة ما هو جديد، واستبدالها بمرونة التفكير المتمثلة في تقبل الفكرة / الأفكار بعد تمحيصها وتقويمها، ثم قبولها، أو رفضها وفق معايير الموضوعية والمنفعة، وهذا لا يتأتى إلا بوجود بيئة تتسم بالتسامح والصبر والإثابة والدعم.

إن التنشئة الاجتماعية والانفعالية السليمة في الأسرة، هي التي تشجع المبادرة الذاتية للفرد، وتذكي روح المنافسة مع الذات، وتبني حالة الإصرار والتحدي أمام الصعاب، وتساهم في بناء الدافعية. والفعل الإبداعي يلزمه قوة محركة تدفع بالحالة الذهنية إلى أن يُسخِّر الفرد قواه الكامنة، ليحقق الغاية المقصودة، والسلوك ألتعلمي، لا يحصل ما لم يكن هناك ما يثيره ويدفعه، وان انجاز العمل الجيد، لا يتحقق ما لم تكن هناك قوة تقف خلفه (القضاة ،2006).

لقد وجد " جونزالس وزملاؤه "(Gonzales et al,2002) في دراستهم السببية عن تأثير الاندماج الوالدي على تحصيل الأبناء في المواد الدراسية؛ عدم وجود تأثير مباشر للاندماج الوالدي، وإنما تأثير الاندماج كان على الدافعية والاستعداد ومفهوم الذات، والتي بدورها تؤثر على مستوى التحصيل .

ويبين" ارمند"(Ormond,1995) بأن للتنشئة الاجتماعية السليمة لها تأثيرا داخل الأسرة في تنمية دافعية الأبناء، فالأسرة التي تعمل على تنمية دافعية الابن، سوف يبذل أقصى الجهود لتحقيق الهدف، و يكسبه تحقيق الهدف أمورا عدة، فهو يحس بالانتماء للأسرة وللآخرين

المحيطين به، ويشعر بقيمة الذات وقدرته على الانجاز والتنافس مع الآخرين، وفي حال كان أداؤه متدنيا، فانه يكشف عن عجز عند تنفيذ المهمة وضعف بالقدرة ، يجعله عرضة للوم ذاته والخجل من الآخرين.

ويرى "دهاس وزملاؤه" (Dehass et al,2005) ، إن دافعية الانجاز لدى الأبناء، ما هي إلا الناتج الأكاديمي للآباء، وأن هناك علاقة ايجابية بين الاندماج ألوالدي وبعض مفاهيم الدافعية مثل:- الاندماج والأنشطة المدرسية، الدافعية الداخلية/الدافعية الخارجية، الكفاية المدركة، مركز الضبط، تنظيم الذات، التوجه نحو الهدف من اجل الإتقان ، والدافعية نحو التعلم.

وينظر الكثير من الباحثين إلى أساليب الرعاية الوالدية؛ على أنها المتغير المستقل الذي يرتبط بالنتاجات الأكاديمية والعقلية والإبداعية (Marjioribanks;2002). والأسرة من وجهة نظر البعض(إسماعيل، 1993؛ السمير،2003 ؛Majali, 2005) هي التي تعمل على تهيئة بيئة منزلية مناسبة تربويا (احترام الرأي وحرية التعبير وتوفير مصادر الإثارة التعليمية) ، وتنفذ ممارسات سلوكية سليمة، فإذا كانت الممارسات صحية، وتعمل على تنمية التفكير والتشجيع عليه، تكون نتيجة كل ذلك؛ بأن تتفتح براعم التفكير وتنمو وتزدهر. ويعتبر التواصل (Communication)المباشر بين الوالدين والابن من أكثر قنوات الاتصال أهمية، وخاصة حين يكون الهدف، هو تنمية وتطوير مختلف المهارات لدى الابن.

ويؤكّد " جي لو" (GeLiu,2006) على أهمية التوقعات التعليمية العالية ، وأنماط العزو الايجابية في التحصيل، فقد أجرى دراسة على عينة (1465) من طلبة الصف العاشر لعام 2002 و(1657) من طلبة الصف الثاني عشر لعام 2004، والذين كانوا قبل سنتين في الصف العاشر(دراسة طولية (NELS:2002)، حيث أظهرت نتائج الدراسة، تفوّق عينة

الأمريكان من أصل أسيوي في التحصيل بمادة الرياضيات ؛ وتفسّر الدراسة أسباب ذلك ؛ إلى الطريقة التي يتعامل بها الوالدان مع الأبناء (والمستمدة من الثقافة التقليدية) والتي تقوم على طاعة واحترام الوالدين، والوفاء بما يتوقع ويطمح الوالدان إليه من الأبناء، وخاصة في مجال التعليم ؛ بحيث تشكّل المعايير والقيم والتوقعات الوالدية، قوة دفع للأبناء الآسيويين من أن يعملوا بجد، وأن يكون انجازهم في التعليم عاليا .

وقد كشفت الدراسات التي قام بها دياس وبندا وزملاؤه (Dehass, 2005 ; Pienda et al ,2002) ، على أن للتنشئة الاجتماعية الأسرية تأثيرا في تكوين مفهوم الذات، والمعتقدات، والطموحات، والكفاءة الذاتية لدى الأبناء؛ وبفعل التنشئة، ومن خلال الخبرات الحياتية التي يمرون بها في الأسرة والمدرسة ومواقع الحياة الأخرى، يستمد الأبناء الإحساس بالكفاءة . ويرى" لن "Lin"، إن لمعتقدات الوالدين تأثيرا على الكفاءة الذاتية للأبناء، بعيدا عن تأثيرات المستوى الاقتصادي والعرق والعمر(Lin,2003).

ويؤكد "رتي"(Raty,2006) بأن وجهات نظر ألآباء بمستوى كفاءة الأبناء، تساهم بتشكيل معتقد الكفاية والاتجاه ألايجابي لديهم نحو ألمدرسة، وبالتالي بمستوى انجازهم اللاحق. وتتبدّى التوقعات الوالدية عن أبنائهم، بتكوين توقعات محددة تتعلق بالأداء المحتمل في مجال معين، ونقل تلك التوقعات عبر وسائط متعددة ، كالقول ، بأن بعض الموضوعات هامة، وأن هناك صعوبة قد تواجهها في بعض المواضيع.

وترى" جرولنك وسلوويكزك" (Gronlick&Slowiaczek,1994) إن أسلوب الأب لا يؤثر مباشرة في تكوين المهارات لدى الأبناء، ولكن التأثير، يحصل من خلال التغيير في اتجاهات الأبناء، وعندها يعتبر الطفل فاعلا وبانٍ للأبنية العقلية حول ذاته(الكفاية الذاتية، الضبط، تنظيم الذات)، بحيث تتوسط ألاتجاهات ما بين الادراكات والأداء. وترتبط الطموحات

الوالدية بتعليم الأبناء، بمستويات تحصيلهم في المراحل السابقة، وعندما تتكّون توقعات معينة بمستوى أداء الأبناء حول موضوع معيّن ، تنتقل تلك التوقعات إلى الأبناء من خلال رسائل، يرسلها الآباء إلى الأبناء، ترتبط تلك الرسائل بقدراتهم وبالصعوبات التي يواجهونها، فقد أكّد خطّاب(Khattab,2004) في دراسته على عينة مكونة من (5274) طالباً وطالبةً من طلبة الصفين التاسع والحادي عشر في (42) مدرسة ثانوية عربية في إسرائيل، أكد أن الادراكات العقلية المتكونة لدى الطلبة الفلسطينيين، والتي تشكّلت بفعل التربية الأسرية والمدرسية ، من خلال نقل القيم والمعايير، والتي تركز على أهمية التعليم، باعتباره الوسيلة التي تضمن الحراك الاجتماعي (social mobility)، قد ساهمت في تشكيل الطموحات التعليمية لدى الطلبة الفلسطينيين. فلقد بلغ حجم تأثير ادراكات الأبناء في تكوين الطموحات (b=0.14)، كما بلغ حجم تأثير الأدراكات الوالدية على ادراكات الأبناء (b=0.07) ؛ في حين بلغ حجم تأثير التوقعات الوالدية (b=0.24) لدى طلبة الصف التاسع و(b=0.21) لدى طلبة الصف الحادي عشر .

لقد تغيّرت صورة أهمية الوالدين عما كانت عليه بالسابق، ففي الماضي، كانت الأهمية تكمن في توفير المستلزمات المادية لتلبية احتياجات الأسرة، أما الآن، فالصورة تتمثّل، ليس بتوفير المال، وإنما بإشغال فراغ الابن، وتوفير الدعم العاطفي والإرشاد والتوجيه والمراقبة والمتابعة (Carlson,2006).

ويرى" جينز" (Jeynes,2003) وجود علاقة بين نمط الرعاية الو الدية والتحصيل الأكاديمي، فقد بلغ حجم تأثير الاندماج ألوالدي حوالي (0.2) من الوحدة المعيارية في المتغيرات الأكاديمية. وأكّدت نتائج " هيفن و نيوبري"(Heaven &Newbury,2004) في الدراسة التي تم أجراؤها على(347) طالباً وطالبةً من طلبة الصفين التاسع والعاشر في ثلاث مدارس ثانوية في منطقةIllawarr في استراليا، بهدف معرفة فيما إذا كانت هناك علاقة بين

السمات الشخصية للطلبة والاتجاهات الايجابية نحو المدرسة، والكفاءة الأكاديميـــة ، والـــسمات الشخصية للآباء، ونمط التعامل ألوالدي الذي يتصف بالدفء مـع ألأبنـــاء، أظهـــرت نتـــائج الدراسة، وجود ارتباط بين اتجاهات الطلبة نحو المدرسة والكفاءة الأكاديمية (ر=0.57)، وتنبأت ادراكات الوالدين، بمستوى الأبناء الأكاديمي، أكثر من تنبؤ الخصائص الشخصية للأبناء، كما كان تأثير نمط تعامل ألأم الذي يتصف بالدفء، أكثر من تأثير نمط الأب على الذكور والإناث في الاتجاهات نحو المدرسة، والإحساس بالكفاءة.

وكشفت الدراسة التي قام بها "ليبتو وزملاؤه "(Lueptow et al ,1979) عن وجود علاقة موجبة بين خصائص شخصية الآباء وبين خصائص شخصية الأبناء، وبأن لخـــصائص شخصية الأب تأثيرا على أسلوب الرعاية الوالدية، والتي بدورها تؤثر على شخصية الأبنـــاء. ووفق هذا السياق، صمم "مارجوريبانكس"(Marjioribanks,2002) نموذجا لاستقصاء تـــأثير الأسرة والمدرسة على قدرات الأبناء، من خلال توسط الطموحـــات الوالديـــة، وتأثيرهـــا فـــي طموحات الأبناء؛ واثر تلك الطموحات على قدرات وانجاز ألأبناء، على عينة في عمر 11 سنة و 16 سنة ، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه متوسطة بين ادراكات الأبناء لطموحاتهم وبين الاندماج ألوالدي وطموحات الآباء. إن الأهمية التي تتمتع الأســـرة بهـــا، دعـــت الـــسياسيين والتربويين أن يؤكدوا ضرورة إدماج الوالدين في تعليم الأبناء، حيث أصبحت المشاركة الوالدية مع المدرسة في تعليم الأبناء، مـــن المطالـــب الأساســـية ، لتحـــسين التعلـــيم فـــي المجتمـــع (Catsambis,2002).

ويؤكد"ديلو و دوني و لويس" (Delo ,2002 ; Downey,2006; Lewis,2001) بأن نسبة ما يقضيه الابن من وقت بالمدرسة حتى سن الثامنة عشر تبلغ (13%)، والنسبة المتبقيـــة من الوقت، يقضيها الابن خارج المدرسة(87%)، وتشكل تلك النسبة تحديا للوالدين. وخاصة بعد

دخول الوالدين سوق العمل؛ فقد أصبح من الضروري التأكيد على مطلبين أساسيين من مطالب الأبناء من الوالدين اللذين يتمثلان بالوقت والقدوة لدى لويس(Lewis,2001)، والمال والوقت لدى "كارلسون"(Carlson,2006). إن الوالدين اللذين يقضيان مدة طويلة من التفاعل البناء والتواصل مع الابن، سينعكس إيجابا على مستوى الابن الأكاديمي.

ويرى "سبيرا " (Spera,2005) أن لمفهوم التنشئة بعدين: بعد يتعلق بالأسرة من ناحية توفير الاحتياجات الضرورية، وآخر يرتبط بالابن في أنه يُذوّتInternalize ما اكتسبه من خبرات تتعلق بالطريقة التي وفرت بواسطتها الأسرة تلك الاحتياجات.

يختلف مفهوم الاندماج الوالدي بين الباحثين في المجتمعات الغربية ، بسبب تعدّد أبعاده أو صوره. فقد اعتمدت "ابستاين" (Epestine,1995) نموذجا للاندماج ألوالدي، يتضمن ممارسات والتزامات أساسية تتعلق بالصحة وتأمين السلامة والتغذية والسكن المناسب وتطوير المهارات، والتزامات أساسية التي تتعلق بالمدرسة، مثل التواصل المستمر مع المدرسة والمشاركة في البرامج المدرسية، واندماج في نشاطات تعليمية داخل المنزل، وفي اتخاذ القرارات والتعاون المشترك مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى، بينما، اعتمد "دهاس وزملاؤه " (Dehass et al,2005) تأثير القيم الوالدية والاندماج الوالدي في المنزل (القراءة للأطفال، حوارات داخل المنزل، المساعدة في حل الواجبات) وفي المدرسة (اجتماع مع المعلمين، المشاركة في مجالس الآباء والمعلمين، الاندماج في فعاليات المدرسة المختلفة) .

ومن خلال استعراض الدراسات التي توافرت لدى الباحثة، ظهر بأن معظم تلك الدراسات، يعالج نمط التعامل الوالدي مع الأطفال والمراهقين(تسلطي/ تسامحي ، ضبط/ لا ضبط ، قبول/ رفض ، سيطرة/ خنوع)، كما هو لدى تركي (1975) وصبحي(1975) والمجالي (Majali,2005). فقد درس **تركي** (1975) العلاقة بين عمر الأبناء وبين إدراكهم

لرعاية الوالدين بالأسرة الكويتية في المتغيرات التي ترتبط بنمط التعامل ألوالدي (التقبل/ النبذ، التحكم السيكولوجي/ الاستقلال السيكولوجي، الاستقلال/ التقييد، الحث على الانجاز / عدم الحث على الانجاز). ودرس صبحي (1975) اثر الاتجاهات الوالدية والمستوى الثقافي على تنمية التفكير الإبداعي، واعتمد على نمط التعامل ألوالدي مع الأبناء (التسلط – الحماية الزائدة – الإهمال – التمييز– التذبذب– الألم النفسي) . ولما كان الاندماج ألوالدي عملية تنشئة، اختلف الباحثون على تعريفها، منهم من حدد معناها حسب العمر، ففي مرحلة الطفولة، اقتصر معنى الاندماج الوالدي على ما يقدمه الآباء للأبناء من خدمات (تغذية، عناية صحية، تدريب، تعليم لاكتساب المهارات الحياتية ومساعدة في حل الواجبات المنزلية– المدرسية ...)؛ أما في مرحلة المراهقة، يأخذ مفهوم الاندماج ألوالدي معنى مختلف، يتحدد معناه بخصائص المرحلة التي يمر بها الأبناء، كحاجتهم للاستقلال والدعم والتشجيع، بحيث يقل تأثير الاندماج ألوالدي في هذه المرحلة بالمقارنة عندما كان ألأبناء في مرحلة الطفولة.

لقد أدّى اختلاف صور الاندماج الوالدي، إلى أن تختلف التعريفات الإجرائية، وأدوات القياس، والنتائج ، فالبعض ينظر إليها، على أنها مشاركة والدية مع الأبناء في مساعدتهم على حل الواجبات الدراسية، بينما ينظر آخرون إليها من منظور يختلف عن المنظور السابق، يتمثّل بطموح ورغبات ودعم الوالدين للأبناء. ويرى "دسفيرجوس وابستاين ولابن " (Desforges 2003 ; Epestine ,1995 ;Labahn ,1995) ضرورة إدراج بعد جديد من أبعاد الاندماج الوالدي في قائمة البحوث المستقبلية، يتناول أهمية توقعات وطموحات، ورغبات الوالدين، والتسهيلات التي يوفرها الوالدان للأبناء للوصول بهم إلى ما يطمح به الوالدان ويرغبونه لهم، ويبررون تلك ألأهمية، من أن التوقعات والطموحات الوالدية، قد تشكلت معالمها في إدراك الأبناء خلال العمر، ويعالجها الأبناء عقليا، فتتشكل خريطة فكرية لديهم ، يكون لتلك الخريطة

تأثير مباشر أو غير مباشر على انجازاتهم المختلفة. لهذا، تناولت الدراسة الحالية ، أبعادا أخرى من أبعاد الاندماج ألوالدي، لم يتسن لباحثين آخرين في العالم العربي- على حد علم الباحثة- من دراستها، وتتمثل برغبات وطموحات وتوقعات ودعم الوالدين للأبناء، وأثر تلك الأبعاد على التفكير الإبداعي، ووفق ذلك، تم بناء مقياس الاندماج الوالدي في ضوء مفاهيم: الطموح ألوالدي والتوقع ألوالدي والتنشئة الأكاديمية، وقد اقتبست الدراسة ، في بناء المقياس بعض الفقرات من مقاييس دراسات سابقة، بهدف معرفة ما إذا كان للاندماج ألوالدي تأثير مباشر أو غير مباشر على التفكير الإبداعي للأبناء .

مشكلة الدراسة :-

من خلال اطلاع الباحثة على ما توافر من الدراسات والبحوث ، وما سمعته وشاهدته من شاشة التلفاز، من أقوال كبار السياسيين والتربويين؛ تأكد لديها، بأن هناك تركيزاً واهتماماً كبيراً على موضوع الإبداع، فالدول المتقدمة – في مناخ المنافسة – تريد الحفاظ على تقدمها وتفوقها، والدول النامية تناضل من أجل تقصير المسافة وسد الفجوة – إن أمكن – مع الدول المتقدمة. وفي الأردن، يتكرر على لسان المسئولين السياسيين والقادة التربويين ضرورة تطوير التعليم وتعديل المناهج والأخذ بما هو جديد ومفيد في سبيل تطوير إمكانيات الأفراد إلى أقصى درجة ممكنة، وبخاصة تنمية مهارات التفكير الإبداعي. ويظهر بأن التركيز في الأردن يدور حول المدرسة والمعلم والمناهج والتقنية؛ لتحسين وتطوير قدرات التفكير الإبداعي ، ويكاد ينعدم ذكر دور الأسرة – على لسان المسئولين السياسيين والقادة التربويين- في تنمية التفكير الإبداعي. وتولّد لدى الباحثة إحساس – من خلال العمل في التدريس – بمشكلة عدم متابعة بعض الآباء لأبنائهم- بعد الدوام المدرسي- دراسياً ، من حيث حل الواجبات والتحضير المسبق.

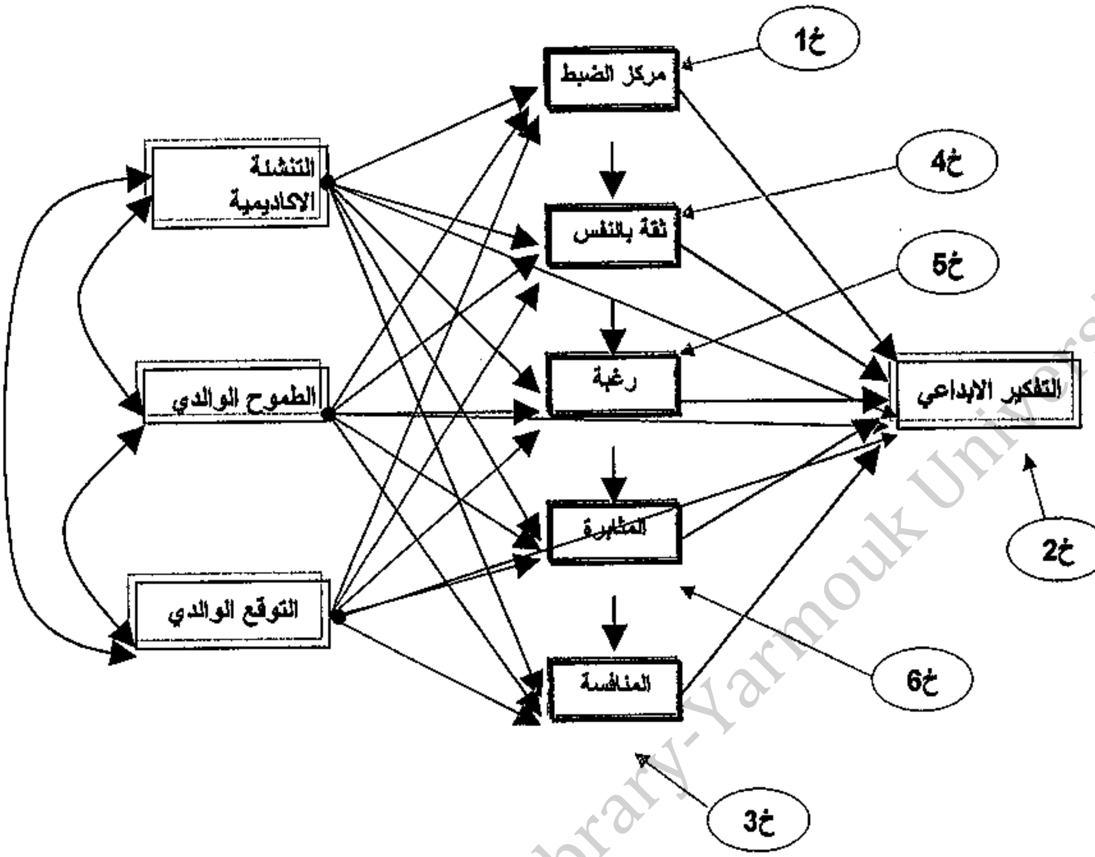
لقد كشفت الدراسات والبحوث النظرية والارتباطية، أن التفكير الإبداعي يتأثر بشبكة معقدة من العوامل، البعض منها يرتبط بالفرد ذاته (الذكاء، نمط التفكير، طريقة التعلم، الدافعية السمات الشخصية ....)، والبعض الآخر يرتبط بالأسرة (المستوى التعليمي والثقافي والاقتصادي، نمط التعامل ألوالدي، مدى الاندماج ألوالدي.)، وعوامل ترتبط بالمدرسة (المناهج، المعلم وخبراته، أساليب التدريس والتقويم، التسهيلات المدرسية..) وأخيرا، عوامل ترتبط بالبيئة العامة(المستوى الثقافي والحضاري والتقني..) . ولما كان من المتعذر استقصاء كافة العوامل المؤثرة على التفكير الإبداعي، اقتصرت الدراسة الحالية على بعض العوامل كنموذج سببي(الاندماج ألوالدي ، مركز الضبط ، دافعية الانجاز الأكاديمي) التي يعتقد بأن لها تأثيراً سببياً على التفكير الإبداعي لطلبة الصف العاشر الأساسي بالأردن.

سؤالا الدراسة :-

انبثق عن النموذج السببي المقترح للعلاقة بين الاندماج ألوالدي ومركز الضبط ودافعية الانجاز الأكاديمي والتفكير الإبداعي، سؤالان هما :

1- هل يتفق النموذج النظري المقترح - وفق الأسس النظرية والمنطقية ونتائج الدراسات السابقة - مع البيانات التي تم الحصول عليها من عينة الدراسة ؟. ويقوم النموذج النظري على ما يلي: الاندماج ألوالدي يؤثّر على تكوين مركز الضبط ، كما يؤثّر على تكوين دافعية الانجاز الأكاديمي لدى الأبناء، وأن للاندماج ألوالدي تأثيراً غير مباشر على التفكير الإبداعي وذلك من خلال مركز الضبط ودافعية الانجاز الأكاديمي ، وللاندماج ألوالدي تأثير مباشر على التفكير الإبداعي.

2- ما النموذج الواقعي الذي يمكن أن يتفق مع بيانات العينة، ويفّسر تباين طلبة الصف العاشر الأساسي في التفكير الإبداعي ؟ والشكل رقم(1) يمثل نموذج الدراسة النظري.



الشكل 1

النموذج السببي المقترح

**تشير الأسهم إلى مسار التأثير من متغير إلى آخر ؛ كما يشير الحرف"خ" إلى متغير الخطأ(وجود عوامل أخرى لا يتضمنها النموذج لها تأثير على المتغيرالملاحظ). وتشير الأسهم المتجهة من متغير لآخر، إلى وجود تأثير بين المتغيرات.*

وقد اعتمدت الدراسة في بناء النموذج السببي للتفكير الإبداعي على الطريقة التي يفضلهاJorskog (المشار إليه في Byrne ,2001)، والتي تقوم على طريقة توليد النموذج (model generating)، بدلا من الاعتماد على نموذج واحد، أو تصميم عدة نماذج ، واختيار الأفضل منها ؛ ويعتبرJorskog طريقة توليد النموذج أفضل من الطريقتين السابقتين، بحجة توفير الجهد، والوقت، وبخاصة التكلفة الكبيرة التي يتكبدها الباحث عند توفير البيانات. وحسب هذه الطريقة، يقوم الباحث بفحص المعالم الإحصائية للمسارات السببية بين المتغيرات

الداخلة بالنموذج، وبعد الفحص يقرر – وفق معايير الملاءمة – أي المسارات سيبقى بالنموذج؟ وأيهما سيخرج؟ ثم يعيد تصميم النموذج، ويفحصه؛ حتى يصل إلى أفضل نموذج سببي يتمتع بالملاءمة الإحصائية statistically well- fitting

هدف الدراسة :-

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى ملاءمة النموذج السببي النظري المقترح للبيانات التي تم الحصول عليها من عينة طلبة الصف العاشر الأساسي للعام الدراسي 2008/2007 للمتغيرات الداخلة بالنموذج، وكذلك التحقق من حجم التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لتلك المتغيرات (كمركز الضبط والدافعية والاندماج ألوالدي)على قدرات التفكير الإبداعي .

أهمية الدراسة :-

تتمثل أهمية الدراسة بأهمية الموضوع الذي تتناوله وبأهمية بعض العوامل التي قد تسبب التفكير الإبداعي، والتي يمكن أن تساهم في حال تحديد أثرها، من رفع مستوى كفاءة الأسرة في التنمية الفكرية للأبناء، على اعتبار أن التفكير الإبداعي، هو الوسيلة الضرورية للرقي والتقدم في هذا العالم المتصارع، وما الأحاديث المتكررة من السياسيين والتربويين والصناعيين عن دور المبدعين، إلا دليل واضح عن أهمية الموضوع والبحث فيه، وعندما تتحدد مسببات التفكير الإبداعي، تسهل عملية رسم خطط التنمية الفكرية وتنفيذها في المواقع التي تستفيد منها مثل :- الأسرة والمدرسة وقطاعات الصناعة المختلفة . كما تكمن أهمية الدراسة ، بأنها تقوم على بناء نموذج سببي للتفكير الإبداعي ، يتم بواسطته ، تحليل المتغيرات التي يتضمنها النموذج بطريقة جمعية ، بعكس الدراسات التي أخذت بالمنهج الارتباطي ؛ ومما يؤكد أهمية الدراسة الحالية، وفي حدود علم الباحثة، أنه لا توجد دراسة قامت ببناء نموذج

سببي للعلاقات بين التفكير الإبداعي والمتغيرات الداخلة بالنموذج (الاندماج الوالـــدي، مركـــز الضبط، الدافعية) .

حدود الدراسة:-

ُحددت الدراسة بالتالي :-

1- جرت الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي للعام الدراسي2008/2007 من مدارس لواء بني كنانة، باعتبار الصف العاشر نهاية مرحلة التعليم الأساسـي ويمتلكـون قدرات التفكير المجرد. وبناءاً على ذلك يتحدّد تعميم نتائج الدراسة بخصائص عينتها.

2- يقتصر تعميم نتائج نموذج الدراسة الحاليـة علـى الخـصائص الـسيكومترية للمقـاييس المستخدمة في الدراسة.

التعريفات الإجرائية:

- **الاندماج الوالدي Parental involvement**

يتمثل بالجهود التي يبذلها الوالدين داخل الأسرة كتوفير الدعم والتسهيلات من اجل تنشئة الأبناء تنشئة أكاديمية، تلبي طموحات ورغبات الوالدين تمكن الأبناء مـن إن يكـون أداؤهـم مبدعا، ويقاس من خلال الدرجة على كل بعد من أبعاد مقياس إدراك لاندماج الوالـدين الثلاثة (التنشئة الأكاديمية، والطموح الوالدي، والتوقع الوالدي) والدرجة الكلية التـي يتكـون منهـا المقياس المستخدم في هذه الدراسة

- **دافعية الانجاز الأكاديمي Achievement Motivation**

حالة الفرد الداخلية المرتبطة بالمشاعر والتوجهات نحو تحقيق هدف يرغب فيه، ويقـاس مـن خلال الدرجة على كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي الأربعة(الثقـة بـالنفس،

والرغبة بالعمل، والمثابرة، والمنافسة)والدرجة الكلية التي يتكون منها المقياس المستخدم في هذه الدراسة .

- مركز الضبط Locus of control

يعبّر هذا المفهوم عن إدراك الفرد لمصدر المسئولية عن النتائج والأحداث في حياتــه، بحيث يكون تصرف الفرد محكوما بما يعتقده، فالشخص الذي لديه مركز ضبط داخلي ينظــر إلى نتائج أفعاله على أنها محكومة بعوامل داخلية ترتبط به (كالقدرة والجهد) ، أما الــشخص الذي لديه مركز ضبط خارجي ، فانه ينظر إلى نتائج أفعاله على أنها محكومة بعوامل خارجية (الحظ أو الصدفة أو بتأثير قوى خارجية) ؛ ويتم قياس مركز الضبط بالدرجة التي يحــصل الفرد عليها على المقياس المستخدم في هذه الدراسة .

- التفكير الإبداعي Creative Thinking

حالة ذهنية يحكم وجودها قابليات الفرد الذاتية وخبرته ودافعتيــه واســتراتيجياته فــي التفكير ، تتبدى بصور الأصالة والمرونة والطلاقة في التفكير حالما يتعرض الفرد لمشكلة ما، ويقاس بالدرجة التي يحصل الفرد عليها على الاختبار الكلي لتورانس، وبالدرجات الثلاث التي يحصل الفرد عليها في قدرات الطلاقة والمهارة والأصالة ، التي يتضمنها الاختبار المــستخدم في هذه الدراسة.

الدراسات السابقة

تناول الباحثون موضوع التفكير الإبداعي من زوايا مختلفة ، منهم من عمل على تصميم برامج تدريبية من أجل تنمية التفكير الإبداعي لدى الأفراد (الطلبة، العاملون بالشركات، العسكريون)، وانطلق آخرون، من زاوية معرفة بعض المحددات المرتبطة بالتفكير الإبداعي (الذكاء ، التحصيل، العمر، الجنس ، الدافعية، الكفاءة الذاتية، نمط التفكير، القلق، المستوى التعليمي للوالدين، الحالة الاقتصادية – الاجتماعية للأسرة، نمط الرعاية الو الدية، المدرسة ، المعلم، البرامج التعليمية، أساليب التدريس والتقويم .....). ويغلب على تلك الدراسات، أنها استخدمت المنهج الأرتباطي لتحديد العلاقة بين التفكير الإبداعي وبين أحد أو أكثر من تلك المتغيرات.

ونظراً، لكثرة وتنوع العوامل التي يعتقد بأن لها علاقة بالتفكير الإبداعي؛ كان من الصعب إيجاد دراسة واحدة تتناول جملة العوامل التي تؤثر على التفكير الإبداعي، لذا، اقتصرت الدراسة الحالية على عرض الدراسات التي عالجت موضوع العلاقة بين التفكير الإبداعي وكل من المتغيرات التالية :– الاندماج الوالدي(*) ومركز الضبط ودافعية الانجاز. ولما كانت الدراسة الحالية، تأخذ بالمنهجية السببية ، فقد تعذّر كذلك على الباحثة أن تجد دراسات تتصل متغيراتها بشكل مباشر مع متغيرات الدراسة الحالية، لذا ارتأت أن تعرض الدراسات التي ترتبط بشكل غير مباشر مع متغيرات الدراسة الحالية، وبخاصة أن المنحى السببي كمنهجية بحث وتقنية إحصائية حديثة، لم تنتشر بعد في مجال البحث التربوي في العالم العربي بدرجة كبيرة.

* تستخدم البحوث والدراسات الأجنبية تعبير parental involvement ، والذي تمت ترجمته ، في هذه الدراسة ، بمفهوم الاندماج الوالدي (يندر استخدام هذا التعبير في الدراسات العربية ؛ والتي يغلب عليها استخدام تعبير مثل :– التنشئة الأسرية ، الرعاية الو الدية ، اهتمام أولياء الأمور ، أساليب المعاملة الوالدية، نمط التعامل الوالدي ،السلوك الوالدي ، الانخراط الوالدي.؛ لذلك ، تم إدراج الدراسات التي تحمل أي من العناوين السابقة ، تحت عنوان " الاندماج الوالدي")

لقد تم تصنيف الدراسات السابقة، وفق العنوانين التاليين أولا: دراسات تقوم على المنهج الارتباطي. ثانيا: دراسات تقوم على المنهج السببي. كما تم تصنيف الدراسات التي تضمنها العنوان الأول(المنهج الارتباطي) إلى ست مجموعات، وذلك حسب العلاقات البينية فيما بينها:1- دراسات تناولت العلاقة بين الاندماج لوالدي والتفكير الإبداعي. 2 - دراسات تناولت العلاقة بين مركز الضبط والتفكير الإبداعي. 3- دراسات تناولت العلاقة بين دافعية الانجاز الأكاديمي والتفكير الإبداعي. 4- دراسات تناولت العلاقة بين الاندماج الوالدي ومركز الضبط. 5- دراسات تناولت العلاقة بين الاندماج الوالدي ودافعية الانجاز الأكاديمي. 6- دراسات تناولت العلاقة بين مركز الضبط و ودافعية الانجاز الأكاديمي.

أولا: دراسات المنهج الارتباطي

1- الاندماج الوالدي والتفكير الإبداعي

أجرى عبادة (1992) دراسة كان الهدف منها تحديد العلاقة بين بعض متغيرات البيئة الأسرية(مستوى تعليم الوالدين، عدد أفراد الأسرة ، الترتيب في الأسرة) وبين التفكير الإبداعي على عينة مكونة من (166) طالبا وطالبة من طلبة الصفين الخامس والسادس الابتدائيين من طلبة مرحلة التعليم الابتدائي بدولة البحرين، استخدمت الدراسة استمارة البيئة الأسرية (عدد أفراد الأسرة، الترتيب في الأسرة، مستوى تعليم الوالدين)، ومقياس حب الاستطلاع، واختبار التفكير الإبداعي للأطفال(الجزء الثاني)؛ وباستخدام الارتباط، كشفت الدراسة عن النتائج التالية:- كان الارتباط دالا إحصائيا وموجبا بين حب الاستطلاع وقدرة المرونة (0.16) ، كما كان الارتباط دالا بين حب الاستطلاع والتفكير الإبداعي (0.16) ، وأظهرت النتائج عدم وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين حب الاستطلاع وكل من قدرتي الأصالة و الطلاقة.

وفي دراسة أخرى ، قام بها " تريفت و اندرســون "(Trivette & Anderson,1995) بهدف معرفة أثر أربعة من أبعاد الاندماج الوالدي(طموح الوالدين، التواصـل بـين الوالـدين والأبناء حول مستوى الأداء بالمدرسة، بنية المنزل، ومشاركة الوالدين في الأنشطة المدرسية) على تحصيل طلبة الصف الثامن في الولايات المتحدة الأمريكية، حيـث بلـغ حجـم العينـة (21823) طالباً وطالبةً . أظهرت النتائج، أن أكبر تأثير على تحـصيل العينـة مـن الأبعـاد الأربعة، كان بفعل طموحات الوالدين.

كما قام "ونج و ولدمان"(Wang & Wildman,1995) بتحليل بيانات دراسة طولية ، أجريت عام 1988 في الولايات المتحدة الأمريكية،على عينة مكونة من (3000) طالب وطالبة من طلبة الصف السابع؛ بهدف معرفة تأثير ثلاثة أبعاد من أبعاد الانـدماج ألوالـدي(تـدريس الوالدين للأبناء، الدعم الوالدي للأبناء، التوقع الوالدي بانجاز الأبناء الأكاديمي)على تحـصيل الأبناء في العلوم. أظهرت الدراسة النتائج التالية: يوجد تأثير ايجابي لتدريس الوالـدين والثقـة بالأبناء على تحصيل الطلبة في مادة العلوم، وكانت الارتباطات سلبية بين مساعدة الآباء للأبناء في حل الواجبات المدرسية، والتحدث عن المدرسة، وتقديم مكافئات للأبناء عندما يحصلون على درجات عالية، وشراء الكتب والألعاب وتحصيل الأبناء في العلوم .

وأجرى قطامي(1996) دراسة للكشف عن تأثير المتغيـرات الاقتـصادية والاجتماعيـة والثقافية المسهمة في تفسير تباين إبداع طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينـة عمـان فـي الأردن، للعام الدراسي 1991/1990. وهدفت إلى تحديد أكثر المتغيرات أهمية في التنبؤ بالقدرة الإبداعية لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (720) طالبا وطالبة من طلبة الـصف العاشـر منهم(370) طالباً و(350) طالبةً، تم استخدام استبانه مسح الأوضاع الاجتماعية(حجم الأسرة ، وتماسك الأسرة) ، والاقتصادية(دخل الأسرة ، وظيفة الأب)، والثقافية(تعلـيم الأم ، وحجـم

منهم(370) طالباً و(350) طالبةً، تم استخدام استبانه مسح الأوضاع الاجتماعية(حجم الأسرة ، وتماسك الأسرة) ، والاقتصادية(دخل الأسرة ، وظيفة الأب)، والثقافية(تعليم الأم ، وحجم التأثيرات الثقافية) لطلبة الصف العاشر؛ كما تم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة اللفظية). وباستخدام تحليل الانحدار المتدرج، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية بين درجة الإبداع والمتغير الاجتماعي؛ كما ظهر، أن العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المشمولة بالدراسة قد فسرت ما نسبته 18% من التباين في الإبداع.

كما أجرى" ونتزل "(Wentzel,1998) دراسة على عينة مكونة من (363) من أولياء أمور طلبة المرحلة الابتدائية في ولاية اتلندا الأمريكية Atlantic state، وتم استخدام مقاييس:- الطموحات الوالدية(ما المستوى التعليمي الذي ترغب أن يصل إليه الابن؟) ، والتوقعات الوالدية (ما المستوى الذي تعتقد بأن ابنك سيحصل عليه في المواد الدراسية)؟ ، وقيم التحصيل ، ومقياس المتغيرات الاجتماعية(أسباني، أمريكي أسيوي، مكسيكي...) بهدف استقصاء المعتقدات المتكونة عند الآباء لتي تقف وراء طموحاتهم بمستوى الإنجاز الذي يرغبون به لأبنائهم وعلاقة ذلك بالجنس والعرق والطبقة الاجتماعية. أظهرت النتائج بوجود علاقة بين المتغيرات الاجتماعية ومستوى التوقع والطموحات الوالدية بمستوى انجاز الأبناء. أي أن قوّة الطموحات الوالدية ترتبط بمجموعة من المعتقدات التي تتصل بقدرات أبنائهم الأكاديمية ومستوى الذكاء وقيم التحصيل ، وبأن الطبقة الاجتماعية ليس لها تأثير مباشر على الانجاز الأكاديمي للأبناء، إنما التأثير كان للمتغيرات المتعلقة بالمعتقدات الوالدية . فقد أظهرت مجموعة الآباء الأمريكيين من أصل أسيوي تفوقا على مجموعة الآباء الأسبان بقيم التحصيل والطموحات.

وحول نمط التعامل الوالدي(ديمقراطي/ متسلط/ إهمال) وعلاقته بالكفاية الأكاديمية للأبناء؛ أجرى " لينج وكم "(Leung & Kim,1998) دراسة على عينة مكونة من (404)

نمط تسلطي، نمط إهمال)، بحيث تؤثر على تكوين الدافعية (الداخلية،الخارجية، بدون دافعية) وبدورها تؤثر على الكفاية الذاتية المدركة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير قوي للنمط الديمقراطي في تكوين الدافعية الداخلية ، والتي بدورها تؤثر على الكفاية المدركة للمراهق.

وأجرى" ترستي "(Trusty,1999) دراسة على عينة مكونة من (9929) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثامن في الولايات المتحدة الأمريكية(بيانات (National Education longitudinal Study:1988-1994) ، بهدف فحص تأثير أربعة من أبعاد الاندماج الوالدي (اندماج والدي بالمدرسة ، اندماج والدي مع الابن في المنزل ، اندماج الابن بالمدرسة ، اندماج الابن في المنزل) على توقعات الأبناء الأكاديمية في مرحلة ما بعد الثانوي. أظهرت النتائج، بأن اندماج ألابن في المنزل(مناقشة البرامج الدراسية والأنشطة المدرسية)كان أقوى متنبئ للتوقعات التعليمية لما بعد المرحلة الثانوية.

وأجرى "جولدنبرج وزملاؤه "(Goldenberg et al, 2001) دراسة طولية على(81) طفلا من أطفال الآباء المهاجرين إلى الولايات المتحدة الأمريكية ، بهدف معرفة طموحات الآباء الأكاديمية وتأثيرها على أداء أبنائهم في المدرسة ؛ أظهرت الدراسة النتائج التالية : 1- بقيت طموحات الآباء التعليمية عالية بالأبناء خلال المرحلة الابتدائية .2- أثر الأداء الأكاديمي للأبناء على توقعات الآباء، في حين لم تؤثّر توقعات الآباء على أداء للأبناء في المدرسة.3- لقد كان الآباء معتمدين كثيرا على المدرسة في إكساب الأبناء المعارف والمهارات. ويفسّر الباحثون نتائج الدراسة، على أن تحصيل الأبناء لم يكن مرتبطا بتوقعات الآباء أو طموحاتهم ، وهذا يخالف الاعتقاد الذي يقول به بعض التربويين، من أن طموحات الآباء وتوقعاتهم المنخفضة بالأبناء، تؤدي لأن يكون تحصيل الأبناء منخفضا .

وقام "فان وشن"(Fan and Chen ,2001) بتحليل بعدي لنتائج (25) دراسة حول اثر الاندماج الوالدي على الانجاز الأكاديمي للأبناء. أظهر التحليل، بأن متوسط معامل الارتباط بين الاندماج الوالدي والإنجاز الأكاديمي لخمس وعشرين دراسة على عينة مكونة من(133577) حالة، قد بلغ حوالي(ر=0.25) ، وهذا يعني ، وجود تأثير ايجابي للاندماج الوالدي على الانجاز الأكاديمي؛ وعندما تمت تجزئة معاملات الارتباط وفق أبعاد الاندماج الوالدي ، ظهر أن بعد الإشراف في المنزل، كان ارتباطه بالتحصيل متدنيا(0.09) ؛ بينما كان الارتباط بين بعد الطموحات والتوقعات الوالدية مع الإنجاز الأكاديمي عاليا (ر=0.40).

وحول تأثير العلاقات والتوقعات الوالدية على التوقعات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي للأبناء، أجرى "ساندرس وزملاؤه "(Sanders et al,2001) دراسة على عينة تكونت من (80) طالبا وطالبة من أصول مختلفة(آسيوي، اسباني، أمريكي من أصل إفريقي) في إحدى المدارس الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية ، بهدف معرفة أثر علاقات الوالدين مع الأبناء في تكوين التوقعات الأكاديمية والتحصيل لدى الأبناء. استخدمت الدراسة مقاييس: التوقعات الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي، وعلاقة الابن مع الوالدين. وباستخدام تحليل الانحدار؛ أظهرت النتائج، أن التوقعات الأكاديمية قد فسّرت ما نسبته(7%) من التباين في التحصيل الأكاديمي.

وحول تأثير الاندماج ألوالدي والتوقعات الو الدية على انجاز الأبناء النهائي، استخدم "سيفرد و شنك" (Seyfried and Chung,2003) بيانات مشروع سياتل للتطور الاجتماعيSeattle Social Development Project، واقتصرت الدراسة على مجتمع طلبة الصف الخامس(1053) في ثمان مدارس، من مدارس سياتل في الولايات المتحدة الأمريكية ، وتم اختيار عينة من الطلبة الأمريكيين الأفارقة (195)طالبا وطالبة، وعينة أخرى من الطلبة

الأمريكيين من أصل أوروبي (372)طالباً وطالبةً. وكان الهدف من الدراسة معرفة ما إذا كـان هناك تأثير للاندماج الوالدي والتوقعات الوالدية على تحصيل الطلبة النهائي. وباستخدام أسلوب تحليل الانحدار، ظهر تأثير قوي للاندماج الوالدي والتوقعات الوالدية على المعدل العام للطلبـة بعد ضبط بقية المتغيرات؛ كما بينت النتائج، بوجود فرق دال إحصائيا بين متوسط توقعات الآباء من أصل أمريكي- أوروبي ومتوسط توقعات الآباء من أصل أمريكي- أفريقي .

وأجرى توفيق (2004) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التنشئة التربويـة التـي يستخدمها الآباء – كما يدركها الأبناء أنفسهم – ومدى تباينها بين المتفوقين والعاديين من طلبة المرحلة الإعدادية، وأجريت على عينة مكونة من (210) طالب وطالبة، منهم (100) طالب من الذكور و (110) طالبة من الإناث من طلبة الصف الأول الإعدادي ببعض مدارس البحرين ؛ تم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات (45) طالبا متفوقا و (55) طالبا عاديا و (51) طالبة متفوقـة و(59) طالبة عادية؛ استخدمت الدراسة مقياس بمبشات وزملائه (Bempechat et al ,1999)، أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات الطلبة المتفوقين كانت أعلى من متوسطات الطلبة العاديين وكانت الفروق دالة إحصائيا على بعدين: أهمية المستقبل والشعور بالخجـل، وأن متوسـطات الطالبات المتفوقات كانت أعلى من متوسطات الطالبات العاديات بدلالة إحصائية، وعلى جميـع الأبعاد: الاهتمام بالدراسة والحث على بذل الجهد والشعور بالخجل والشعور بالذنب. أمـا مـا يتعلق بالفروق بين متوسطات الطلاب المتفوقين، ومتوسطات الطالبات المتفوقات، فقد كـشفت الدراسة، عن تفوق عينة المتفوقين على عينة المتفوقات بدلالة إحصائية عند مـستوى (0.001) في أبعاد: أهمية المستقبل والاهتمام بالدراسة والحث على بذل الجهد؛ علما أن الباحث قد اعتمد في تعريفه للطالب المتفوق تحصيلا، على أنه الطالب الذي يتميز بتحصيل مرتفع فـي المـواد

الدراسية كافة، ولديه قدرات عقلية مرتفعة، ودافعية انجاز عالية ،وقدرات عالية في التفكير الإبداعي(ص135).

وأجرى المجالي(Majali,2005) دراسة بهدف استقصاء تأثير أسلوب الرعاية الوالدية ومركز الضبط على التفكير الإبداعي على عينة مكونة من(527) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ واستخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس (مقياس روتر لمركز الضبط، مقياس التعامل الوالدي(ديمقراطي/ متسلط)، اختبار تورانس للتفكير الإبداعي). وبينت نتائج الدراسة ، عن وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين أسلوب الرعاية الأسرية والإبداعية (ر=0.617) و أسلوب الرعاية الأسرية ومركز الضبط (ر=0.734)؛ وبين مركز الضبط والإبداعية (ر=0.734). وباستخدام تحليل الانحدار، كشفت الدراسة، وجود تأثير لكل من مركز الضبط والرعاية الأسرية على التفكير الإبداعي، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على التفكير الإبداعي.

وقامت اكلس (Eccles,2005) بدراسة عينة من أبناء الذين كانوا في عمر 18 سنة عام 1960 ومتابعتهم حتى عام1995. وقد تم الحصول على البيانات من دراسة ديناميات الدخل التي جرت في الولايات المتحدة الأمريكية Panel Study Of Income Dynamics . بلغ عدد أفراد العينة المختارة (551) طالبا وطالبة من الفئة العمرية 8-12 سنة ، وهم أبناء الآباء الذين كانوا بعمر 18 سنة عام 1960، بهدف معرفة فيما إذا كان لمستوى تعليم الوالدين تأثير على توقعاتهم بأبنائهم؟ وهل توقعات الوالدين الأكاديمية تتوسط العلاقة بين تعليم الوالدين وسلوكياتهم مع الأبناء وسلوكيات الأبناء الأكاديمية؟. أظهرت نتائج الدراسة ، بأن التأثير الوالدي على تحصيل الأبناء يتم من خلال إدراك الأبناء لكفايتهم الذاتية، وإن عمل الأب ومستوى تعليمه يؤثران على معتقدات وسلوكيات الأبناء، والتي بدورها تؤثر على إدراك الأبناء لقدراتهم. وترى

اكلس (Eccles) ، بأن الأداء الأكاديمي للأبناء يتأثر بشكل مباشر بثقتهم بقدراتهم للنجاح ومن طبيعة المهمة.

كما قام "جينز"(Jeyness,2007) بتحليل (52) دراسة تتعلق بتأثير الاندماج الوالدي على الناتج الأكاديمي للأبناء، أظهرت نتائج التحليل، بأن حجم التأثير الكلي للاندماج الوالدي على التحصيل قد بلغ (0.5) انحراف معياري، ولدى كافة الأثنيات العرقية – بما فيهم البيض – في الولايات المتحدة الأمريكية .

لقد اعتمدت أغلبية الدراسات العربية السابقة، على صورة واحدة من صور الاندماج الوالدي(أسلوب التعامل الوالدي مع الأبناء- ديمقراطي/ غير ديمقراطي)، بينما اعتمدت دراستان، تأثير متغيرات الأسرة على الإبداع. كانت النتائج متناقضة حول تأثير نمط التعامل الوالدي على الإبداع. فقد ظهرت علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين النمط الديمقراطي والتفكير الإبداعي ، لدى المجالي والسقّار. بينما غلب على الدراسات الأجنبية، أنها عالجت صوراً أخرى من صور الاندماج الوالدي، تمثّل في دراسة تأثير التوقعات والطموحات الوالدية على الأنجازالأكاديمي للأبناء، بالإضافة إلى بعد الاندماج في المنزل. وقد تباينت النتائج بين تلك الدراسات ، منها أكّد عن عدم وجود تأثير على الأداء ، كما هو الحال لدى دراسة "جولدنبرج وزملائه"، أما بقية الدراسات ، فقد أكّدت بوجود تأثير للتوقعات والطموح الوالدي على أداء الأبناء .

2- مركز الضبط والتفكير الإبداعي

أجرى "كارن وبرنادت "(Karen and Bernadette,1990) دراسة بهدف اختبار فرضيته بان هناك ارتباطاً سلبياً ودالاً بين مركز الضبط الخارجي والتفكير الإبداعي. تم اختيار عينة من (26) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى لعلم النفس بإحدى الجامعات الأمريكية،

وباستخدام مقياس مركز الضبط (Levensony)، واختبـار(Gough) للشخصية الإبداعية، أظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي بين مركز الضبط الخارجي والتفكير الإبداعي.

وأجرى الهرش (1993) دراسة بهدف معرفة أثر مركز الضبط الداخلي- الخارجي على التفكير الإبداعي على عينة مكونة من(940) طالباً وطالبةً من طلبة الصف التاسع في المدارس الحكومية لمنطقة عمان الكبرى/ الثانية ، واستخدم في الدراسة مقياس "روتر" لمركز الضبط واختبار" تورانس" للتفكير الإبداعي بصورتيه اللفظية والشكلية (أ)؛ وباستخدام اختبار"ت" بين متوسط درجات الطلبة ذوي مركز الضبط الداخلي ومتوسط درجات الطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي، تبين أن أصحاب مركز الضبط الداخلي، أكثر إبداعية من أصحاب مركز الضبط الخارجي، وباستخدام تحليل التباين الأحادي، أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي الضبط الداخلي/ والخارجي على أبعاد : الطلاقة والمرونة والأصالة، في حين لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية بيم مجموعتي الضبط على بعد التفاصيل.

ودرس بول وويليامز(المشار إليهما في الهرش،1993) أثر مركز الضبط في القدرة على التفكير الإبداعي، على عينة تكونت من (1000) طالب من طلبة الصف السادس في استراليا، وحسب نتائجهم على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي؛ تم تقسيم العينة إلى مجموعتين (مجموعة تفكير إبداعي مرتفع ، ومجموعة تفكير إبداعي منخفض) ، وبعد تطبيق مقياس روتر للضبط ؛ أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين تعزى إلى مركز الضبط .

وقام" تيلر وفاسو" (المشار إليه في شواشرة، 2004) بإجراء دراسة لتقصي العلاقة بين مركز الضبط ودافعية الانجاز والقدرة على حل المشكلات، على عينة مكونة من (63) طالباً وطالبةً من الصف الثالث إلى الصف الخامس الابتدائي في ريف الولايات المتحدة الأمريكية .

وطالبةً من الصف الثالث إلى الصف الخامس الابتدائي في ريف الولايات المتحدة الأمريكية . أظهرت نتائج الدراسة، وجود علاقة ارتباطيه قوية ودالة إحصائيا بين دافعية الانجاز والقدرة على حل المشكلات .

وفي دراسة المجالي (Majali,2005) السابقة، والتي هدفت إلى استقصاء العلاقة بين مركز الضبط والتفكير الإبداعي، حيث كان عدد أفراد العينة (527) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع في دولة الإمارات العربية المتحدة ، وباستخدام مقياس روتر لمركز الضبط واختبار" تورانس" للتفكير الإبداعي، أظهرت الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين مركز الضبط والتفكير الإبداعي، وقد أوصت الدراسة إدخال متغيري الدافعية والبيئة الاجتماعية والثقافية في الدراسات المستقبلية من أجل معرفة أثر هذين المتغيرين على التفكير الإبداعي .

3-دافعية الانجاز والتفكير الإبداعي

قامت العمران(1995) بدراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، لدى عيّنة مكونة من(377) طالباً وطالبةً في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين . أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال إحصائيا(ر=0.38) بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى الطلاب في المدينة.

ولاستقصاء أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب حل المشكلة الإبداعي لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة؛ قام قطامي وقطامي(1996) بتطبيق اختبار رافن المطّور، ومقياس دافعية الإنجاز، واختبار مستوى تفكير حل المشكلة، على عينة متفوقة دراسيا ، مكونة من (538) طالبا في الأردن، يمثلون ثلاث فئات عمرية (12 سنة، 13 سنة ،14 سنة). وباستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد، أشارت نتائج الدراسة، أن عامل

كما قام الحميصان(المشار إليه في قطامي، 1996) بإجراء دراسة على الطلبة السعوديين ، بهدف معرفة أثر مجموعة من المتغيرات على القدرة الإبداعية عند الطلبة السعوديين في المدرسة المتوسطة الأساسية(الصف السابع)، وبلغ حجم العينة(208) طالباً. وقد أظهرت نتائج التحليل، حصول الطلبة من ذوي التحصيل العالي على اتجاهات ايجابية عالية في الدافعية والتعلم والتفكير الإبداعي بالمقارنة مع الطلبة ذوي التحصيل المتوسط. وباستخدام أسلوب الانحدار المتدرج، تم التوصل إلى أن التحصيل العلمي، ثم القدرات الإبداعية تأتي في المرتبة الثانية من حيث الأهمية، ثم الدافعية للتعلم في تفسير التباين في التحصيل.

وأجرى الفحل(1999) دراسة تتعلق بمقارنة دافعية الإنجاز بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي، واختار مدرستين من مدارس مدينة المحلة الكبرى في جمهورية مصر العربية، حيث يُطبق فيها نظام فصول المتفوقين ، واختار من كل مدرسة شعبتين ، شعبة تمثل المتفوقين، وشعبة تُمثل الفصول العادية، بحيث بلغ العدد أربع شُعب، وفي كل شعبة(30) طالباً أو طالبةً.أستخدم في الدراسة استمارة لجمع البيانات العامة ، ومقياس مركز الضبط (لهيرمانز).أظهرت النتائج، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب المتفوقين، وبين متوسط درجات العاديين في التحصيل على مقياس دافعية الانجاز. كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات، وبين متوسط درجات الطالبات العاديات في التحصيل على مقياس دافعية الانجاز .

4-الاندماج الوالدي ومركز الضبط

أجرى أبو ناهيه (1994) دراسة، سعت إلى فحص العلاقة بين الضبط الداخلي – الخارجي وبعض أساليب المعاملة التي يتبعها الآباء والأمهات في تنشئة أبنائهم، وكذلك معرفة أساليب المعاملة الوالدية التي تنمي الضبط الداخلي، وتلك الأساليب التي تنمي الضبط الخارجي. تكونت عينة الدراسة من(254) طالباً وطالبةً (136طالبا و118 طالبة) من كليتي التربية والآداب بالجامعة الإسلامية بقطاع غزة. تم تطبيق مقياس روتر للضبط الداخلي – الخارجي ، تم اختيار مجموعتين فرعيتين من هؤلاء الطلاب،بحيث تمثل المجموعة الأولى" مجموعة الاعتقاد في الضبط الداخلي "وهم الطلاب الذين حصلوا على(7) درجات فأقل على مقياس الضبط الداخلي – الخارجي، وتضم المجموعة الثانية"، مجموعة الاعتقاد في الضبط الخارجي، وهم الطلاب الذين حصلوا على (10) درجات فأكثر؛ وبعد ذلك ، تم اختيار مجموعتين من الطالبات حسب معايير اختيار مجموعتي الطلاب. أظهرت نتائج البحث أنّ الارتباط بين الاندماج الوالدي الايجابي، والضبط الداخلي للأبناء، قد بلغ(0.40) لدى الذكور حسب صورة الأب، كما كان الارتباط دالا إحصائيا عند مستوى دلاله(0.05) بين الاندماج الوالدي الايجابي والضبط الداخلي لدى عينة الإناث (0.51)؛ في حين لم يكن الارتباط دالا بين الاندماج الوالدي الايجابي ومركز الضبط الداخلي لدى الذكور والإناث حسب صورة الأم؛ كذلك، لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الاندماج الوالدي على مستوى الذكور والإناث والضبط الخارجي حسب صورتي الأب والأم .

ولفحص العلاقة بين مركز الضبط الوالدي وادراكات الأبناء للضبط ، أجرى "مورتن"(Morton,1997)، دراسة على عينة تتكون من(20) ولي أمر وتلميذ من تلاميذ الصف الثالث إلى الصف الخامس، من إحدى المدارس الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية؛

استخدمت الدراسة مقياس معتقدات الضبط للأطفال(24 فقرة)، ومقياس روتر للضبط لقياس الضبط لدى الإباء. أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط دال بين مركز الضبط الوالدي ومعتقدات الضبط لدى الأطفال.

وفي دراسة أخرى، أجراها " ترستي و لام "(Trusty & Lampe ,1997) على عينة مكونة من(10311) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية(بيانات الدراسة الطولية للتعليم القومي الأمريكي :NELS لعام1994)، بغرض استقصاء تأثير الاندماج الوالدي وأسلوب الضبط الذي يتبعه الوالدان مع المراهقين، في تكوين مركز الضبط لدى الأبناء. وأظهرت نتائج الدراسة، وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين الاندماج الوالدي ومركز الضبط لدى الأبناء (0.25)، وفسر الاندماج الوالدي(7%) من مركز الضبط، كما توصلت الدراسة إلى نتيجة وجود ارتباط ايجابي بين الاندماج الوالدي والضبط الوالدي مع مركز الضبط الداخلي للمراهق، بينما كان الارتباط دالا إحصائيا بين أسلوب الضبط الذي يستخدمه الوالدان مع مركز الضبط الخارجي للمراهق ، دون الاندماج الوالدي .

وأجرت" فلوري" (Flouri,2006) دراسة طولية على الأطفال الذين ولدوا عام 1970 في كل من انجلند وسكوتلاندا وويلز، وتم تطبيق أدوات القياس على العينة منذ أن كانوا في عمر عشر سنوات وحتى عمر ست وعشرين سنة؛ بهدف استقصاء تأثير الرعاية الوالدية ومركز الضبط وتقدير الذات على الإنجاز الأكاديمي للأبناء على المدى البعيد. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (2904) فردا، منهم (1326) ذكرا و(1578) أنثى؛ وأستخدم في الدراسة عدة مقاييس، تقيس انجاز الأبناء الأكاديمي، واهتمامات الوالدين في تعليم الأبناء، ومقاييس تقدير الذات، ومركز الضبط ؛ وباستخدام الانحدار، أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين درجة اهتمام الأم من جهة، وكل من مركز الضبط والناتج التعليمي

لدى الابن في عمر 26. فقد تنبأ مركز الضبط الداخلي بالمستوى الأكاديمي بعد (16) سنة ، كما أظهرت الدراسة، أن تأثير اندماج الأم على الإنجاز الأكاديمي، كان دالا إحصائيا، عكس اندماج الأب، وعندما تم إخراج اندماج الأم من المعادلة الانحدارية، ظهر تأثير اهتمام الأب على الإنجاز الأكاديمي للابن(0.12) . وقد فسّرت العوامل الداخلة بالمعادلة ما نسبته(30%) من الإنجاز الأكاديمي، وقد فسّرت الدراسة النتائج من منظور تأثير مركز الضبط وتقدير الذات على الإنجاز الأكاديمي، وبخاصة التأثير المباشر للأم .

وحول أثر الاندماج الوالدي(الدعم العاطفي / الاندماج الفعّال) في تكوين مركز ضبط داخلي لدى الأبناء المراهقين، قام " سيزو وكوكنج " (Suizzo&Kokung,2006) بإجراء دراسة على عينة مكونة من (249) طالباً وطالبةً من طلبة المجموعات العرقية في الولايات المتحدة الأمريكية؛ بهدف استقصاء أثر عمليات التنشئة الأكاديمية لدى ثلاث مجموعات عرقية(أمريكي المنشأ / أمريكي من أصل أوروبي/ أمريكي من أصل آسيوي) في بناء مركز الضبط الداخلي لأبنائهم، وباستخدام الانحدار المتعدد، أظهرت نتائج الدراسة، على أن الدعم العاطفي كان أكبر متنبئ في بناء مركز ضبط داخلي لدى أبناء المجموعات العرقية من أصل أمريكي وأوربي، وفسّر الباحثان تلك النتيجة، إلى التباين الثقافي الذي يعكس نمط التنشئة بين المجموعة العرقية من أصل آسيوي وبقية المجموعات.

5-الاندماج الوالدي ودافعية الانجاز

وبهدف التعرّف فيما إذا كانت هناك علاقة بين درجة اهتمام أولياء الأمور بأبنائهم، ودافعية الإنجاز لدى الأبناء، أجرى إسماعيل (1993) دراسة على عينة مكونة من (460) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية بمحافظة الشرقية بجمهورية مصر العربية ، ممن كانت أعمارهم تتراوح بين 11 سنة و14 سنة، استخدم الباحث مقياس الاهتمام الوالدي بأمور الأبناء

الدراسية، والذي يتضمن أبعاد : الاهتمام بالمعززات الدراسية، الاهتمام بالجوانب الشخصية، الاهتمام بالمهارات الدراسية، الاهتمام بالواجبات المنزلية، الاهتمام الكلي، كما استخدم الباحث مقياس الدافع للإنجاز لهيرمانز، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين أبعاد مقياس الاهتمام الوالدي والدافع للانجاز عند مستوى دلالة (0.05 و0.01) ؛ وأخيرا، لم تكشف الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين كل من دروس التقوية والمصروف اليومي من جهة وبين الدافع للانجاز .

وقام كسدي ولاين "Cassidy&Lynn"(المشار إليه في العمران،1995) بإجراء دراسة على عينة مكونة من (199) ذكرا و(252) أنثى، تتراوح أعمارهم بين 16-23 عاما، لمعرفة العلاقة بين البيئة الأسرية ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي. أظهرت نتائج الدراسة، أن البيئة الأسرية من أهم المتنبئات لدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، كما أن دافعية الإنجاز من أهم متنبئات التحصيل الدراسي.

كما قام ين(Yun,1998) بدراسة بهدف استقصاء العلاقات بين نمط التعامل ألوالدي(دعم الاستقلال، التواصل، تنظيم الوقت) والتوقعات والاتجاهات الوالدية كمسببات لنمط التعامل الوالدي، ومفهوم الذات والتوقعات الذاتية للمراهق وأثرها على التحصيل المدرسي . تم اختيار عينة من طلبة الصفين التاسع والعاشر من أربعة مدارس حكومية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد بلغ عدد أفراد العينة(419) طالبا وطالبة منهم (153)طالبا وطالبة يمثلون المجتمع الأمريكي و(266) طالبا وطالبة يمثلون المجتمع الصيني. تم تصميم نموذج، يمثل تأثير الاتجاهات والتوقعات الوالدية على نمط التعامل الوالدي وتأثير تلك الأنماط (الاستقلال، التواصل، التنظيم) على الدافعية الأكاديمية والانخراط في العمل المعرفي وتقدير الذات لدى الأبناء. أظهرت نتائج الدراسة، على أن النمط الوالدي الذي يتسم بالدعم وتنمية الاستقلال،

وتوفر التجانس داخل الأسرة ، يؤثّر بشكل ايجابي على تقدير الذات والدافعية للعمل المدرسي، كما أظهرت النتائج، وجود علاقة ارتباطيه قوية بين توقعات الوالدين لمستقبل الأبناء التعليمي، والتوقعات الذاتية والدافعية لدى أبنائهم ، وبأن للوالدين موقع هام لإثراء دافعية الأبناء نحو الأداء المدرسي خاصة ، إذا وازن الآباء بين توقعاتهم العالية ودعمهم العاطفي.

وأجرت الشمايله (1999) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الانجاز لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة اربد. تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي(300 ذكور، 300 إناث). تم استخدام "اختبار الدافعية للتحصيل للأطفال والراشدين " الذي قام هيرمانز بإعداده وقام موسى بتعريبه وتكييفه ليناسب البيئة المحلية، كما تم استخدام " استبانه التنشئة الأسرية ". وقد اعتمدت الدراسة أربعة أبعاد ايجابية (الديمقراطية، التقبل، المساواة، الاستقلالية) تم دمجها في بعد واحد فقط، هو النمط الديمقراطي. وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين دافعية انجاز طلبة الأول الثانوي، وبين نمط التنشئة الأسرية للأب وللأم والأب والأم معا .

وأجرى قواسمه وغرايبه (2005) دراسة بعنوان" دافعية التعلم لدى الطلبة وعلاقتها ببعض العوامل الأسرية، بهدف التعرف على درجة تأثير البيئة الأسرية في دافعية تعلم الأبناء، وقد تكونت عينة الدراسة من (578) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية بمدارس مملكة البحرين الحكومية، وتم اختيار العينة بواقع شعبة واحدة من ست مدارس للذكور (3 مدارس إعدادي، 3 مدارس ثانوي) وست مدارس للإناث (3 مدارس إعدادي، 3 مدارس ثانوي). تم تطبيق مقياس أثر التنشئة الأسرية على دافعية التعلم والمكون من 25 فقرة على

عينة الدراسة ؛ وباستخدام تحليل التباين الثلاثي، ظهر تأثير للبيئة الأسرية على دافعية التعلم لدى الطلبة وبخاصة ما يتعلق بالجوانب الانفعالية للعلاقات بين أفراد الأسرة .

ولتحديد علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، أجرى الزعبي(2006) دراسة على عينة تألفت من (372) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية موزعين على ست مدارس في محافظة مبارك الكبير. استخدم الباحث مقياس التنشئة الأسرية (تسلطي ، الضبط التربوي ، تسيّب) كما يدركها الأبناء، ومقياس دافعية الإنجاز. أظهرت نتائج الدراسة، أن النمط السائد لدى الأسر الكويتية ، هو نمط الضبط التربوي؛ وتبيّن وجود فروق دالة إحصائيا بين الأنماط الثلاثة بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية من الذكور وفق أنماط التنشئة الأسرية التي يستخدمها الآباء، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية من الذكور وفق أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الأم، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الدافعية للانجاز عند كل من الذكور والإناث تبعاً لنمط التنشئة الأسرية المستخدم من قبل الآباء.

ولمعرفة التأثيرات الوالدية على الدافعية (كما يدركها الأبناء) ، أجرى يُردان وزملاؤه(Urdan et al, 2007) دراسة على عينة تألفت من(47) طالبا وطالبة من طلبة الصف النهائي للمرحلة الثانوية في مدرستين من مدارس كاليفورنيا الثانوية . تم جمع البيانات بواسطة المقابلة الفردية، حيث استغرقت المقابلة مدة (15–30 دقيقة)، وقد تم تسجيل المقابلات على شريط فيديو من أجل تحليل إجابات العينة على أسئلة الباحث. اعتمدت الدراسة خمسة أنماط تعامل والدي: الالتزام الوالدي(parental obligation)، إرضاء أو إدخال السرور للأسرة (family pleasing)، والدعم الأسري(family support)، والتأثير المنفّر (aversive influence)، وعدم وجود تأثير (no influence). أظهرت نتائج الدراسة اختلاف أنماط

التعامل بسبب اختلاف الخصائص الثقافية بين أفراد العينة(مهاجر/ غير مهاجر). واتفق أفراد العينة، على أن إدخال السرور للآباء يتم من خلال الانجاز الأكاديمي، وأنهم يشعرون بالتضحيات التي يقدمها الآباء لهم؛ وهذا يفرض عليهم إدخال السرور من خلال انجازهم الأكاديمي العالي. وتجسّد الدعم الوالدي من خلال أسلوب التعامل الذي اتسم بالتشجيع والدعم كي يحقق الأبناء طموحات الآباء في أن يكون انجازهم الأكاديمي مرتفعا . أما نمط التنفير، فقد أورد بعض أفراد العينة ، من أن أفراد الأسرة لا يتوقعون لهم النجاح الأكاديمي، وأن بعض الأسر قد حُرمت من التعليم ، ويظهرون رغبتهم تجنب ما أصابهم؛ والنمط الأخير من أنماط الاندماج الوالدي ، يقوم على أن الآباء لا يسألون أبنائهم عن دراستهم ، ولا عن المدرسة . ووفق ما تم ذكره ، تبين بان الأطفال الذين ينتمون إلى أنماط تعامل: الالتزام والدعم وإدخال السرور كانت دافعية الانجاز عالية ، ومستوى أدائهم الأكاديمي مرتفعاً، عكس الأطفال الذين ينتمون إلى أسر يتصف نمط التعامل فيها بالتسيب والتنفير .

6-مركز الضبط ودافعية الانجاز

أجرت قطامي (1993) دراسة بهدف معرفة أثر كل من الجنس ومركز الضبط والتحصيل على دافعية الانجاز على عينة مكونة من (709) طالباً وطالبةً من طلبة التوجيهية في الأردن. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجات ذوي الضبط الداخلي من الذكور(17.1)، وكانت أعلى من درجات ذوي الضبط الخارجي من الذكور(12.91)؛ وفيما يتعلق بالمقارنة بين الذكور والإناث على درجات مقياس مركز الضبط (داخلي- خارجي)، كانت الفروق بسيطة بين متوسطات الجنسين (ضبط خارجي: 12.91 ذكور، 12.39 إناث؛ ضبط داخلي:17.1 ذكور، 16.87 إناث).

أما الشناوي (1996)، فقد هدفت دراسته إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أبعاد مركز الضبط (الداخلي – الخارجي) والدافع للانجاز؛ تم اختيار عينة(187 طالبا و 226 طالبة) من طلاب و طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية بجامعة الزقازيق، وطبق على أفراد العينة مقياس مركز الضبط، ومقياس الدافع للانجاز، كما استخدمت معادلة معامل الارتباط، واختبار"ت". توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:– وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد الضبط الداخلي والدافع للانجاز (0.881) عند مستوى دلالة (0.01) على مستوى العينة ككل، وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين الضبط الداخلي ودرجات الدافع للانجاز لدى مجموعة الذكور (0.821) ؛ وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الإناث في الضبط الداخلي، ودرجاتهن في الدافع للانجاز (0.794).

وأجرت الأحمد(1999) دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق في كليتي التربية والعلوم، بهدف لتحديد العلاقة بين مركز الضبط ودافعية الإنجاز، وتألفت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز، وكل من الضبط الداخلي، والضبط الخارجي، سواء لدى أفراد عينة البحث ككل، أم لدى الذكور والإناث المشمولين في العينة .

وأجرت قطامي (2003) دراسة لمعرفة اثر متغير الجنس والصف ودرجة الضبط الداخلي على درجة الدافعية المعرفية للتعلم لدى الطلبة المتفوقين دراسيا في منطقة الأغوار الوسطى بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من 140 طالبا وطالبة (77 إناث و 63 ذكور) من طلبة الصفين السابع والعاشر، بينت النتائج بأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ولصالح طلبة الصف العاشر على درجات مقياس الدافعية المعرفية للتعلم، كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية على مستوى التفاعل بين متغير الصف، ودرجة الضبط الداخلي لصالح الطلبة

المتفوقين من الصف العاشر، وذوي الدرجة العالية في الضبط الداخلي. أي أن درجة الدافعية المعرفية للتعلم تتأثر بأعمار الطلبة، والمرتبطة بدرجة ضبطهم الداخلي، وان درجة الدافعية تتأثر بزيادة درجة الضبط الداخلي وتنخفض درجة الدافعية بانخفاض درجة الضبط الداخلي لدى الطلبة .

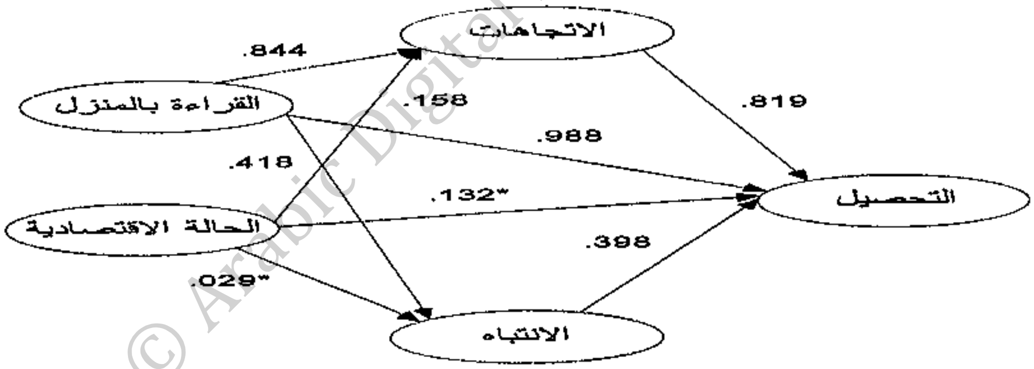
وأجرى المومني (2005) دراسته على عينة مكونة من (250) طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، بهدف معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نوع مركز الضبط (داخلي – خارجي – مشترك) تعزى لمتغيرات الجنس أو التخصص أو المؤهل العلمي، عدم وجود فروق في مستوى العلاقة بين مركز الضبط ودافعية الانجاز، تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وأخيرا، كان معامل الارتباط دالا إحصائيا بين مركز الضبط والدافعية، وكان اتجاه الارتباط نحو مركز الضبط الداخلي، وبتعبير آخر، كلما كانت الدافعية أعلى يزداد اتجاه أفراد العينة نحو مركز الضبط الداخلي.

ثانيا:- دراسات تقوم على المنهج السببي

لم تستطع الباحثة أن تحصل على دراسات اعتمدت المنهجية السببية في معالجة متغيرات الدراسة الحالية(الاندماج الوالدي، مركز الضبط، دافعية الانجاز، التفكير الإبداعي) ؛ والدراسات التي تم الوصول إليها، ترتبط بمتغيرات البحث بطريقة غير مباشرة ، حيث يدور معظمها حول محور التحصيل الأكاديمي كمتغير تابع .

قام "رو"(Rowe ,1989) ببناء نموذج سببي، لمعرفة حجم التأثير الذي يحدثه الاندماج الوالدي، والنشاط القرائي داخل المنزل، على انجاز الطالب في القراءة. تم جمع البيانات من عينة بلغ عدد أفرادها(5092) طالباً وطالبةً، من طلبة المدارس الحكومية والخاصة في مقاطعة

فكتوريا باستراليا، يمثلون الفئات العمرية من(5- 6)،(7-8) ،(9-11) ،(12- 14 سنة. بحيث بلغ عدد طلبة كل فئة (1391)، (1485)، (1384)، (832) طالبا وطالبة على التوالي. وأظهرت النتائج، بأن متغيرات الأسرة ، قد فسرت نسبة متدنية من التباين في التحصيل القرائي، تراوح ما بين 0.3% في مجموعة العمر7-8 سنوات و 3.2% في مجموعة العمر 12- 14 سنة، وكان لمتغيري تعليم الأم ومهنة الأب إسهامات قوية في تفسير تباين التحصيل القرائي لدى الطلبة، كما ساهم انتباه الطالب في الغرفة الصفية في تباين التحصيل القرائي ما نسبته (13.4%) في مجموعة العمر (7-8 سنوات) و(22.9%) في مجموعة العمر(12- 14 سنة). وأظهرت النتائج دلالة المعالم المقدّرة(على مجموعة العمر12- 14 سنة فقط) بين المتغيرات، باستثناء مساري المستوى الاقتصادي على التحصيل، وعلى الانتباه في الغرفة الصفية(كما هو مّوضَح بالشكل2).



الشكل2: نموذج Rowe

و قامت "جرولنك وزملاؤها "(Gronlick, et al ,1991) بدراسة المصادر الداخلية المؤثرة على الإنجاز الأكاديمي للطلبة، باعتبارها الحلقة الوسطى بين ادراكات الأبناء لآبائهم ومستوى الانجاز لدى الأبناء. تم تصميم نموذج لفحص العلاقات بين ادراكات الأبناء لآبائهم ، والدافعية ، وأداؤهم الأكاديمي في المدرسة. وافترض النموذج بتوسط متغيرات الدافعية(فهم

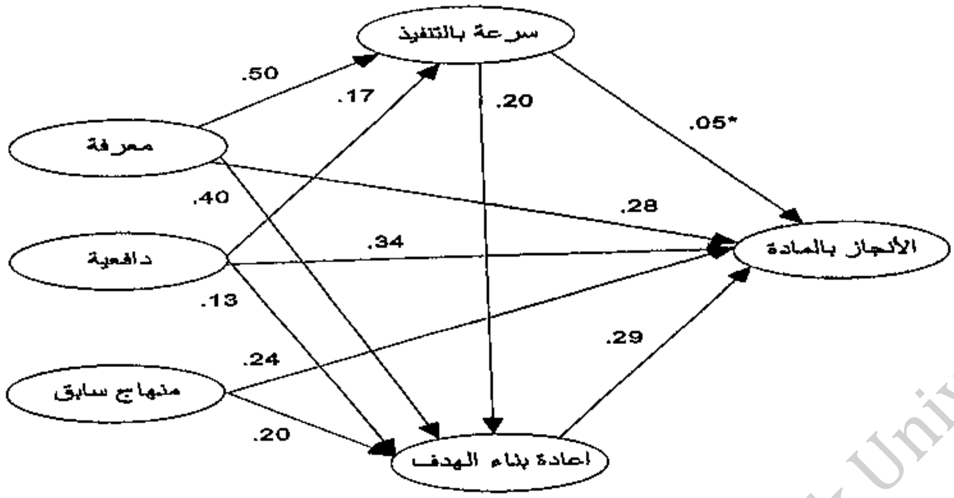
الضبط، الكفاية المدركة، والاستقلال) ما بين ادراكات الأبناء للآباء وأداؤهم في المدرسة . ولفحص النموذج، تم اختيار عينة مكونة من (456) طالباً وطالبةً من الصف الثالث حتى الصف السادس من إحدى المناطق التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية. ُطبق مقياس إدراك الأطفال للوالدين، كما ُطبق مقياس آخر على أولياء أمور الطلبة(436) حالة منهم (248) أمهات و (188) آباء، وذلك لقياس الطريقة التي يتصرف بها الوالدان مع الأبناء. وباستخدام منهج المعادلات البنائية(SEM)، أظهرت النتائج، بأن اندماج الأم، هو المتغير الوحيد الذي يؤثّر بشكل مباشر على الإنجاز الأكاديمي للأبناء، أما بقية المتغيرات المستقلة(اندماج الأب، دعم الأم للاستقلال، دعم الأب للاستقلال) ، فكان تأثيرها بشكل غير مباشر على الإنجاز الأكاديمي للأبناء، وذلك من خلال المرور بمتغيرات الدافعية. ويوصي الباحثون، أن يكون الاهتمام مُركزا ليس على النتاج ألأكاديمي فقط، بل على مسار الدافعية الداخلية ، الذي يُحدّد نوعية النتائج.

كما أجرى" كيث وزملاؤه "(Keith et al ,1993) دراسة بهدف معرفة تأثير الاندماج ألوالدي بشكل عام على التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف الثامن . وتشكل الاندماج ألوالدي في تلك الدراسة من : الطموحات الوالدية (من وجهة نظر الآباء أنفسهم)، التواصل الوالدي بشأن المدرسة ، والنشاطات المدرسية ، وبيئة المنزل ، والمشاركة في الأنشطة المدرسية. ولفحص النموذج، تم الحصول على البيانات من الدراسة الطولية لعام 1988 في الولايات المتحدة الأمريكية (NELS)، فقد بلغ عدد أفراد العينة الذين طُبّقت عليهم الأدوات بحوالي(21814) طالبا وطالبة وولي أمر. كشفت نتائج التحليل، بأن أقوى تأثير على التحصيل كان من متغير التحصيل السابق(Beta=0.36) ، كما بلغ حجم تأثير الاندماج الوالدي ككل على التحصيل (Beta=0.29) ؛ وتأثير التحصيل السابق على الاندماج الوالدي بلغ (0.49).

كما أجرى" كيث و لشتمان " (Keith & lichtman,1994) دراسة على عينة من طلبة الصف الثامن، مكونة من(1714) طالباً وطالبةً من الطلبة الأمريكيين من أصل مكسيكي ؛ بهدف قياس تأثير الاندماج الوالدي على تحصيلهم ألأكاديمي. وباستخدام نموذج المعادلات البنائية SEM ، ظهر تأثير دال إحصائيا لمتغير الاندماخ الوالدي على التحصيل.

كما قام "بتركاكو"(Patrikako,1997) بتصميم نموذج سببي ، بهدف مقارنة التحصيل الأكاديمي بين أربع مجموعات عرقية في الولايات المتحدة الأمريكية، وأستخدم الباحث بيانات الدراسة الطولية لعام 1988(NELS)؛ وأظهرت نتائج الدراسة ، بأن أقوى تأثير مباشر على التحصيل الأكاديمي للعينة، كان من قبل متغيّر التحصيل السابق، يليه متغيّر توقعات الطلبة، بينما كان أكبر تأثير على التحصيل وبشكل غير مباشر مرتبط بادراكات التوقعات الوالدية. وتدعم نتائج الدراسة مقولة، بأن التوقعات الوالدية وادراكات الأبناء لتلك التوقعات ، أمر أساسي لدى الأبناء، والتي بدورها تؤثّر بشكل ايجابي على تحصيلهم ، فيما لو كانت تلك التوقعات ايجابية.

وفي بلجيكا، أجرى "منرت وجانسسن " (Minnart&Janssen ,1997) دراسة من أجل تحديد محددات النجاح والتقدم في التعليم الجامعي، على عينة مكونة من 161 طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى في علم النفس في جامعة Leuven . تكَون النموذج من ثلاثة متغيرات مستقلة ومتغيرين وسيطين ومتغير تابع . حيث تمثّلت المتغيرات المستقلة في: المعرفة السابقة بالمادة الدراسية ، ودافعية الطالب، وإلمامه بالمناهج السابقة، والتحصيل في مادة علم النفس. وباستخدام طريقة (ML) لتقدير المعالم الإحصائية للمسارات كافة، وظهر بأن كافة المسارات كانت دالة إحصائيا، عدا مسار السرعة في التنفيذ على الإنجاز في المادة الدراسية (0.05)، كما هو مبّين بالشكل (3).

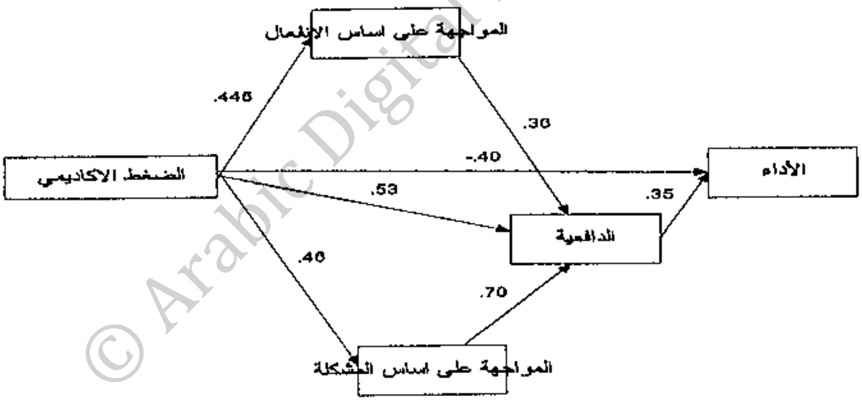


الشكل : 3 نموذج منرت وجانسونMinnart & Janssen

وأجرى" لينج و كوان" (Leung and Kwan,1998) دراسة على عينة مكونة من (404) طالبا وطالبة من الصفين الثامن والتاسع في هونج كونج ، ممن هم في عمر 13-14 سنوات . بهدف بناء نموذج سببي، يستقصي تأثير الدافعية(ذاتية ، خارجية، لا دافعية) على الكفاية (كمتغير وسيط)، حيث شكل نمط التعامل الوالدي (متسامح/متسلط/ إهمال) المتغير المستقل. وباستخدام منهج المعادلات البنائية SEM؛ كشفت نتائج الدراسة ، على أن مسار التأثير من النمط التسلطي على الدافعية الخارجية واللادافعية a motivation لم يكن دالا إحصائيا ، وإذا تم حذف مسار النمط التسلطي إلى الدافعية الخارجية واللادافعية ؛ واستبداله بمسار تأثير النمط التسامحي ؛ يصبح تأثير النمط التسامحي على الدافعية الخارجية واللادافعية دالا إحصائيا .

وفي دراسة أخرى، قام بها سترثرز و زملاؤه (Struthers et al,2000) من أجل استقصاء العلاقات بين الضغط الأكاديمي الذي يواجه الطلبة في بداية العام الدراسي، وأسلوب مواجهته، والدافعية، وأثر ذلك على أداء الطلبة في الجامعة. تم تصميم نموذج سببي للعلاقات بين المتغيرات الخمسة، وانطلق النموذج من أن الضغط الأكاديمي يمثل المتغير المستقل والذي يتنبأ

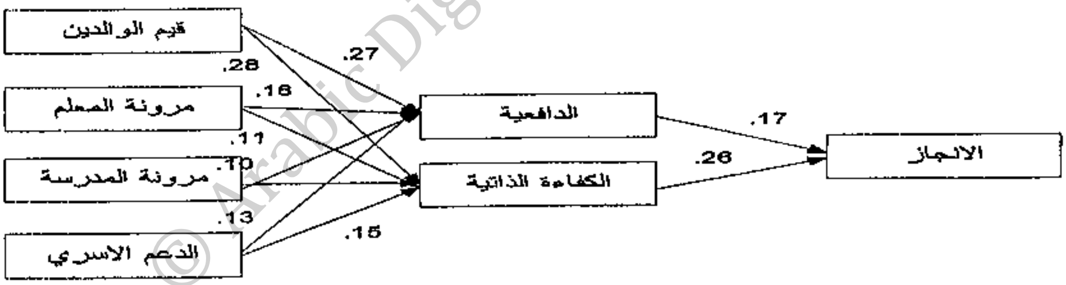
بشكل مباشر في اختيار أسلوب المواجهة ، والذي بدوره يؤثر على دافعية الفــرد لتحقيــق الأداء المرغوب فيه. ولفحص النموذج، تم اختيار عينة مكونة من(203) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة يورك في كندا، أُستخدم في الدراسة: مقياس الضغط الأكاديمي، ومقيــاس المواجهــة، ومقيــاس الدافعية، وأخيرا درجاتهم في مادة علم النفس. أظهرت النتائج، وجود علاقة سلبية ودالة إحصائيا بين الضغط والأداء في مادة علم النفس(0.40−)؛ أما بقية المسارات فكانت دالة إحصائية، ولهــا تأثير ايجابي على الأداء، عدا مسار المواجهة على أساس الانفعال(0.07−)، كما أن التأثير غيــر المباشر للضغط على الأداء، قد حصل من خلال أسلوب المواجهة والدافعية ؛ وتبيّن وجود علاقة موجبة بين أسلوب المواجهة على أساس المشكلة، وبين الدافعية (beta=0.35) ، وبين الدافعيــة والأداء (beta=.35)؛ وفسرت تلك العلاقات (64%) من تباين الدافعية(8%) من تبــاين الأداء. والشكل رقم (4) يبيِّن المتغيرات التي يتضمنها النموذج والمعالم الإحصائية التي تم تقديرها.



الشكل 4 : نموذج سترثرز وزملاؤه Struthers et al

وأجرى مارشنت وزملاؤه (Marchant et al ,2001) دراسة حول العلاقة بين ادراكات الطلبة في المرحلة المتوسطة لنمط التعامل الأسري معهم، وادراكاتهم لمرونة المدرسة، واثــر ذلك على تحصيلهم الأكاديمي. وكان الهدف من الدراسة، هو استقصاء العلاقــة بــين ســياقي الأسرة والمدرسة، وأثر ذلك على التحصيل الأكاديمي للطلبة. تم تصميم نموذج سببي لمعرفــة

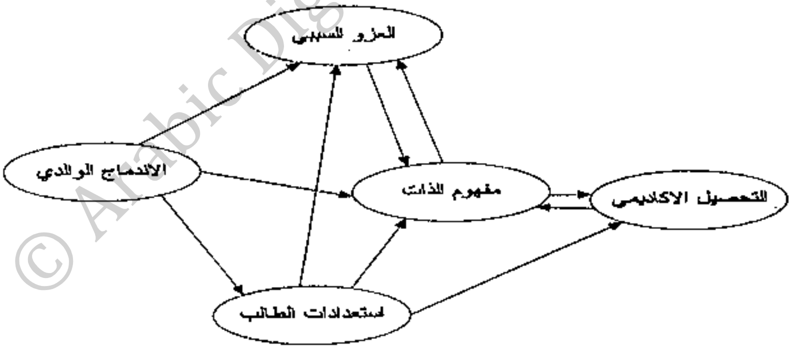
حجم تأثيرات ادراكات الطلبة لدوافعهم وكفايتهم الذاتية كمتغيرات وسيطة بين نمط التعامل الأسري (الدفء/ التسلط) والتعامل في المدرسة (مرونة المعلم ومرونة الإدارة المدرسية) على تحصيلهم الأكاديمي. تم اختيار عينة من ثلاثة مناطق تعليمية فيMidwest تمثل طلبة الصفين الخامس والسادس الابتدائيين (230)، منهم (107) طالبا و (123) طالبة . وباستخدام تحليل الانحدار، فسّرت جميع المتغيرات من تباين التحصيل ما نسبته (23%)، وفسرت الدافعية ما نسبته (0.13) من تباين التحصيل ، والكفاءة المدرسية (0.25). وباستخدام تحليل الانحدار، ظهر وجود علاقات دالة بين متغيري العائلة والمدرسة مع ادراكات الطلبة لدوافعهم (R=.65,<.001) ؛ كما ساهمت الدافعية في تفسير التباين في التحصيل(rsp=.17,p<.01). لم تستطع المدرسة ولا الأسرة أن تتنبأ لأي تغيّر في التحصيل، إذا تم عزل تأثير العوامل الوسيطة، وحالما تختفي خصائص الطالب الذاتية، يزول تأثير السياق الأسري والمدرسي على التحصيل. والشكل (5)، يوضح مسار العلاقات بين متغيرات النموذج.



الشكل 5: نموذج مارشنت وزملاؤه Marchant et al ,2001

وقام " بندا وزملاؤه " (Pienda et al ,2002) ببناء نموذج واختباره على عينة مكونة من(503) طالباً وطالبةً من مختلف مدارس (Asturias) في اسبانيا، يمثلون طلبة المدارس الابتدائية (الصف السابع والثامن) وعددهم (163) طالباً وطالبةً، وعينة أخرى تمثل المرحلة الثانوية (الأول والثاني والثالث الثانوي) وعددهم (340) طالباً وطالبةً، وبلغ حجم العينة النهائي

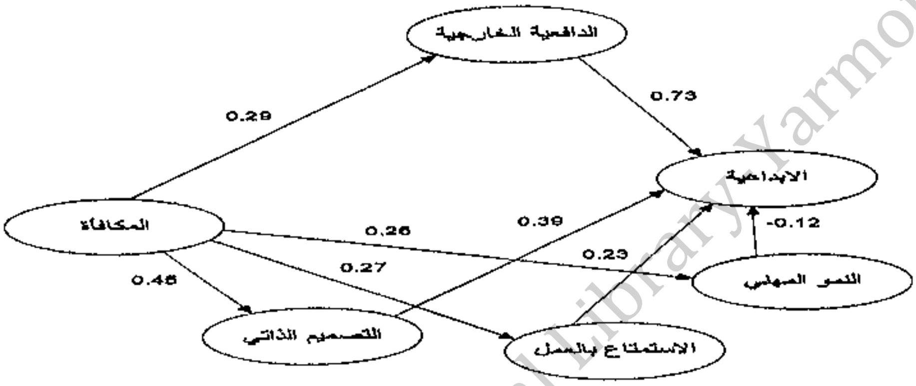
(261) طالباً وطالبةً. تم تصميم نموذج سببي، يتضمّن : الاندماج الوالدي كمتغير مستقل، يؤثر على العزو السببي والاستعدادات التعليمية، والتي بدورها تؤثر على مفهوم الذات، وبالتالي على التحصيل الأكاديمي للطالب. ويوضح النموذج مسار التأثيرات بين المتغيرات الخفية (الشكل رقم 6)، أظهرت النتائج تأثير سلوكيات الاندماج الوالدي بشكل فعال على الانجاز الأكاديمي للأبناء بطريق غير مباشر، وفسّر الباحثون مسار التأثير للاندماج الوالدي، من خلال المتغيرات التي ترتبط بشخصية الأبن كمفهوم الذات وتقدير الذات. يتأثر مفهوم الذات الأكاديمي للأبن بشكل ايجابي بالاندماج الوالدي، وكان تأثير مفهوم الذات الأكاديمي على التحصيل الأكاديمي قويا، كما أن توقعات الوالدين لقدرات أبنائهم، تنسجم بنوع العزو السببي لتفسير انجازاتهم الأكاديمية، فكلما كانت توقعات الآباء عالية، يزداد الميل لدى الأبناء؛لأن يعزو نجاحهم إلى أنفسهم. وأخيرا، فسرت المتغيرات الداخلة بالنموذج (68%) من التباين في التحصيل الأكاديمي، وفسّر الاندماج للوالدي87% من تباين مفهوم الذات .



الشكل 6: نموذج بندا وزملاؤه Pienda et al ,2002

كما قام كوبر وجواللكا (Cooper&Jawalilaka,2002) بتصميم نموذج سببي، لمعرفة تأثير المكافآت على الدافعية بنوعيها الداخلي والخارجي بشكل مباشر وغير المباشر على الإبداعية من خلال الدافعية. تم اختيار عينة تكونت من (135) طالبا وطالبة يدرسون مساق تصميم وتحليل النظم في إحدى الكليات في الولايات المتحدة الأمريكية، وتبين

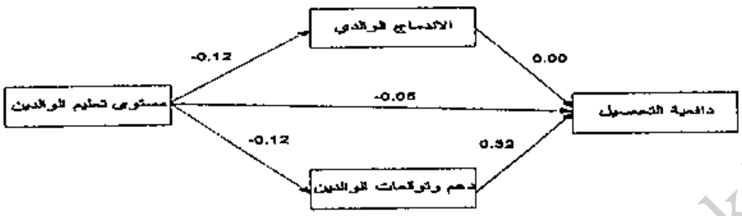
أن التأثير الذي أحدثته المكافأة على الإبداعية قد مرّ من خلال تأثيرها على الدافعية الخارجية (0.29)، حيث بلغ حجم تأثير الدافعية الخارجية على الإبداعية(0.73)، وفيما يتعلق بتأثير المكافأة على الدافعية الداخلية، فقد بلغ حجم التأثير على التصميم الذاتي والاستمتاع بالعمل (0.45) و(0.27) على التوالي، وأن حجم تأثير التصميم الذاتي على الإبداعية قد بلغ (0.39)، بينما بلغ حجم التأثير الذي أحدثه الاستمتاع بحوالي (0.23). وأخيرا، فسّرت متغيرات النموذج ما نسبته (0.43) من تباين الإبداعية، كما هو موضح بالشكل(7) .



الشكل 7: نموذج كوبر و جواللكا Cooper & Jawalilaka,2002

وأجرت جامعة(Southern-Main,2003) دراسة بهدف معرفة العوامل التي تؤثر على دافعية التحصيل لدى طلبة المدارس الثانوية(شكل8). باختيار عينة مكونة من (14790) طالبا وطالبة يمثلون (52) مدرسة حكومية و(5) مدارس خاصة من مدارس مين الجنوبية في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت النتائج بأن أقوى متنبئ لدافعية الانجاز كان الدعم الوالدي(Beta=0.32). ولم يظهر تأثير لمستوى تعليم الوالدين على دافعية انجاز الأبناء. وعند حذف مسارات التأثير غير الدالة من متغير الاندماج الوالدي على متغير دافعية التحصيل ، يصبح النموذج الواقعي لدى جامعة مين (Southern Maine) على النحو التالي: متغير

مستوى تعليم الوالدين يؤثر على متغير دعم وتوقعات الوالدين والذي بدوره يؤثر على متغير دافعية التحصيل.



الشكل 8 :- نموذج جامعة مين الجنوبية , Southern Maine

ولمعرفة أثر إدراك الدعم والاندماج الوالدي على استمرارية طلبة الجامعة في دراسة العلوم ، قام راتل وزملاؤه (Ratelle et al, 2005) باختيار عينة من طلبة السنة الأخيرة للمرحلة الثانوية في مقاطعة كويك(كندا)، وبلغ حجم العينة (729) طالبا وطالبة منهم (373 إناث) و(356 ذكور). استخدمت الدراسة مقاييس:التحصيل في مواد الفيزياء والكيمياء والأحياء، ومقياس إدراك الدعم الوالدي(8 فقرات)، ومقياس إدراك الاندماج الوالدي(10فقرات)، مقياس الشعور بالكفاءة، ومقياس الشعور بالاستقلال، ومقياس الرغبة بالمؤسسة التعليمية. وباستخدام منهج المعادلات البنائية(SEM) ؛ أظهرت النتائج عن وجود تأثير مباشر لمتغير استقلال الأبناء على المثابرة في دراسة العلوم(0.20)؛ بينما كان تأثير الاندماج الوالدي على المثابرة سلبيا (-0.24).

وحول العلاقة بين إدراك الطلبة المصريين للاندماج الوالدي والتحصيل الأكاديمي والأهداف التحصيلية، أجرى عبد الفتاح(Abd-El-Fattah,2006) دراسة على عيّنة مكونة من (255) طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة المنيا بمصر، بهدف التأكّد من تأثير متغيرات الأهداف التحصيلية(كمتغيرات وسيطة) على الإنجاز الأكاديمي للطلبة .

استخدمت في الدراسة منهجية المعادلات البنائية SEM . أظهرت نتائج الدراسة، أن الأهـداف التي تقوم على الإتقان والأداء، كان لهما تأثير مباشر على الإنجاز الأكاديمي، يليهمـا متغيـر الاندماج الوالدي في المنزل، والاندماج الوالدي بالمدرسة، وكان للاندماج الوالدي في المنـزل تأثير غير مباشر على الإنجاز الأكاديمي.

كما أجرى العمر(Alomer,2006) دراسة على عينة تتألف من 751 طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثامن في مدارس الكويت الحكومية ، وكان الهدف من الدراسة هو تحديـد أثـر المتغيرات الشخصية والأسرية على الإنجاز ألتحصيلي للطلبة. وأستخدم في الدراسـة ، سـتة اختبارات تحصيلية (علوم، انجليزي، دراسات اجتماعية، لغة عربية، تربية إسلامية) ، كما تم استخدام استبانة الطالب(الاتجاه نحو التعلم:12 فقرة ، مفهوم الذات الأكاديميـة :6 فقـرات ، إدراك الاندماج الوالدي: 5 فقرات ، رأي الطالب بالمدرسة :12 فقرة) ومقياس الوالدين (عـدد أفراد الأسرة، مستوى تعليم الوالدين،المستوى الثقافي للأسرة ، الدخل، الانـدماج الوالـدي). أظهرت نتائج الدراسة، بأن المتغيرات التي كان لها أعلى تأثير مباشر على التحصيل، كانـت التحصيل السابق(بيتا0.20)، والجنس(بيتا0.20)، ومفهوم ذات المادة (بيتا0.15)، ومـستوى تعليم الوالدين (بيتا0.12) ، ورأي التلميذ بالمدرسة(بيتا0.11)، أما فيما يتعلق بالتأثير الكلـي لمتغيرات النموذج على التحصيل، فقد أظهرت النتائج، بأن أكبر تأثير على التحصيل كان مـن قبل متغير الإنجاز السابق (0.47) الذي تأثر بمستوى تعليم الوالدين(0.23) ؛ كما أن مـستوى تعليم الوالدين، قد أثّر على مفهوم الذات الأكاديميـة(0.10) والـذي بـدوره قـد أثّـر علـى التحصيل(0.15) .

الجدول 1

ملخص الدراسات ذات المنهج الارتباطي

يضم أبعاد البحث، وأسماء الباحثين، وتاريخ البحث، والهدف منه، وحجم العينة، والصف والنتائج.

البعد	الباحث	الهدف	العينة	الصف	النتائج
الاندماج الوالدي والتفكير الإبداعي	عبادة 1992	تأثير البيئة الأسرية على التفكير الإبداعي.	166	خامس وسادس	ارتباط بين حب الاستطلاع والتفكير الإبداعي
	Trivette & Anderson	تأثير الاندماج ألوالدي على مستوى أداء الأبناء	21823	الثامن	تؤثر الطموحات الوالدية على الأداء
	Wang and Wildman 1995	أثر الاندماج ألوالدي على أداء الأبناء	3000	السابع	ارتباط ايجابي بين تدريس الأبناء والثقة بهم وتحصيلهم في العلوم
	قطامي 1996	تأثير المتغيرات الديمغرافية على الإبداع	720	العاشر	فسّرت المتغيرات الديمغرافية نسبة 18% من تباين الابداع
	Wentzel 1998	أثر الطموحات على الإنجاز	363	أولياء أمور	توجد علاقة بين المعتقدات الوالدية والأداء
	Leung& Kim 1998	أثر نمط التعامل على الدافعية	404	الثامن والتاسع	يوجد تأثير للاندماج ألوالدي على الدافعية
	Trusty 1999	أثر الاندماج ألوالدي على توقعات الأبناء	9929	الثامن	لأندماج الابن بالمنزل تأثير كبير على التحصيل
	Fan and Chen 2001	أثر الاندماج ألوالدي على الأداء	تحليل بعدي (25) دراسة		يوجد ارتباط موجب ودال(ر=0.25) بين الطموحات الوالدية والإنجاز الأكاديمي
	Goldenberg et al 2001	تأثير الطموحات والتوقعات الوالدية على الأداء	81	أطفال	لا يوجد تأثير للطموحات والتوقعات الوالدية على أداء الأبناء
	Sanders et.al, 2000	تأثير التوقعات الوالدية على الإنجاز	(80)		فسرت التوقعات الوالدية (7%) من تباين التحصيل.
	Sheyfried & chung 2003	تأثير الاندماج ألوالدي والتوقعات على التحصيل	567	إعدادي	- يوجد تأثير للاندماج ألوالدي والتوقعات الو الدية على المعدل العام.
	توفيق 2004	العلاقة بين التنشئة الأسرية والتفوق.	210	السابع	يوجد فرق بين المتفوق والعادي على بعدي المستقبل والشعور بالخجل.

	Almagali 2005	تأثير أسلوب الرعاية الو الدية على التفكير الإبداعي.	527	التاسع	يوجد تأثير لأسلوب الرعاية الأسرية على التفكير الإبداعي.
	Eccles, 2005	تأثير مستوى تعليم الوالدين على توقعات الأبناء	551	الرابع والثامن	يحصل تأثيرلمستوى تعليم الوالدين على التحصيل من خلال إدراكاتهم لكفاية الأبناء الذاتية.
	Jeyness 2007	تأثير الاندماج ألوالدي على الأداء الأكاديمي للأبناء	تحليل بعدي (52) دراسة		أثر الاندماج ألوالدي على الأداء(0.5) انحراف معياري
مركز الضبط والتفكير الابداعي	Karen&Bernadette,1990	مقارنة مركز الضبط بمستويات التفكير الإبداعي	26	جامعة	ارتباط سلبي بين مركز الضبط الخارجي والتفكير الإبداعي.
	الهرش 1993	أثر مركز الضبط على التفكير الإبداعي	940	التاسع	توجد فروق بين مجموعتي الضبط (داخلي/ خارجي) في قدرات التفكير الإبداعي عدا بعد التفاصيل
	Poole and Williams 1977 المذكور لدى قطامي1996	العلاقة بين مركز الضبط والإبداع	1000	سادس	عدم وجود فروق بين مجموعتي الإبداع تعزى إلى مركز الضبط.
	Almajali 2005	تأثير مركز الضبط على التفكير الإبداعي	527	التاسع	يوجد ارتباط بين مركز الضبط والتفكير الإبداعي.
	Uguak et al 2005	العلاقة بين مركز الضبط والانجاز	210	الخامس والسادس والسابع	يوجد ارتبط بين مركز الضبط والانجاز.
دافعية الانجاز والتفكير الإبداعي	العمران 1995	العلاقة بين دافعية الانجاز والتحصيل	377	ابتدائي وإعدادي	يوجد ارتباط بين الدافعية والتحصيل(0.38).
	قطامي وقطامي 1996	علاقة الدافعية بحل المشكلة	538	السادس والسابع والثامن	فسّرت الدافعية 35% من الإبداع.
	الحميصان المذكور لدى قطامي 1996	العلاقة بين الدافعية والإبداع	208	السابع	توجد علاقة بين الدافعية وحل المشكلة.

الاندماج الوالدي ومركز الضبط	الفحل1998	الفروق بين المتفوقين والعاديين في دافعية الانجاز	120	العاشر	توجد فروق بين المجموعتين في الدافعية لصالح المتفوقين.
	تيلر وفاسو	العلاقة بين مركز الضبط ودافعية الإنجاز	763		يوجد ارتباط موجب بين الدافعية وحل المشكلات.
	Paguio et al 1996	أثر التنشئة في تكوين مركز الضبط	319		توجد فروق في مركز الضبط بسبب نمط التنشئة بين مجموعات الطلبة الثلاث .
	ابو تاهيه 1994	أساليب المعامـــلة الو الدية ومركز الضبط الداخلي -الخارجي	254	جامعة	- يوجد ارتباط موجب بين الاندماج ألوالدي الايجابي مع مركز الضبط الداخلي بالنسبة لصورة الأب - يوجد فرق دال إحصائي بين متوسط مجموعة الضبط الداخلي ومتوسط مجموعة الضبط الخارجي. - عدم وجود ارتباط بين مركز الضبط الخارجي والاندماج ألوالدي. - يوجد فرق بين متوسطي مجموعة الضبط الداخلي على بعد الاندماج ألوالدي ومجموعة الضبط الخارجي حسب صورة الأب.
	Morton 1997	العلاقة بين الضبط ألوالدي وادراكات الأبناء للضبط	20 طالب مع الآباء	صف 3-5	لا يوجد ارتباط بين أسلوب ضبط الوالدين ومعتقدات الضبط لدى الأبناء
	Trusty& lampe 1997	تأثير الاندماج والضبط ألوالدي على مركز الضبط	10311	ثانوي	- يوجد ارتباط بين الاندماج ألوالدي ومركز الضبط(0.25) - يوجد ارتباط بين الضبط ألوالدي ومركز الضبط الخارجي للأبناء.
	Suizzo and kokung 2006	تأثير الاندماج ألوالدي على مركز الضبط	249		الدعم العاطفي أكبر متنبئ لبناء مركز الضبط لدى الأبناء
	Flouri 2006	تأثير الرعاية الو الدية على مركز الضبط	2904	من سن عشرة إلى سن ست وعشرين	- ارتباط بين اهتمام الأم ومركز الضبط والناتج التعليمي - ارتباط بين اهتمام الوالدين بتعليم الأبناء وكفايتهم الذاتية ومركز الضبط . فسرت الرعاية الوالدية (30%) من الإنجاز الأكاديمي.

الاندماج الوالدي ودافعية الانجاز	إسماعيل 1993	العلاقة بين درجة اهتمام الوالدين بأبنائهم ودافعية الإنجاز لدى الأبناء	460	إعدادي	توجد ارتباطات دالة إحصائيا بين درجة اهتمام الوالدين بالأبناء ودافعتيهم للانجاز عدا بعدي المصروف اليومي ودروس التقوية.
	Cassidy&Lynn المذكور لدى العمران 1995	العلاقة بين بيئة الأسرة ودافعية الانجاز	451	من عمر 23-16	التنشئة الأسرية من أكبر متنبئات الدافعية للانجاز والتحصيل دافعية الإنجاز من أكبر متنبأت التحصيل.
	Yun 1998	العلاقة بين التعامل والتوقعات والاتجاهات الوالدية بالتحصيل		التاسع والعاشر	يوجد ارتباط بين التوقعات الوالدية والدافعية والتوقعات الذاتية للابناء.
	الشمايله 1999	استقصاء العلاقة بين التنشئة الأسرية والدافعية	600	أول ثانوي	يوجد ارتباط ايجابي ودال إحصائيا بين التنشئة الأسرية للأم والأب وبين الدافعية للإنجاز.
	قواسمه وغرايبه 2005	التعرف على درجة تأثير البيئة الأسرية في دافعية التعلم لدى الطلبة	578	إعدادي وثانوي	يوجد تأثير للبيئة الأسرية في دافعية التعلم لدى الأبناء.
	الزعبي 2006	علاقة التنشئة الأسرية بالدافعية للانجاز	362	ثانوي	توجد فروق بين الذكور والإناث تعزى للتنشئة الأسرية
	Urdan et al 2007	تأثير الاندماج على الدافعية	47	ثانوي	يوجد ارتباط بين أسلوب الدعم والتشجيع على الدافعية
مركز الضبط ودافعية الانجاز	قطامي 1993	أثر مركز الضبط على دافعية الانجاز	709	توجيهي	توجد فروق بين متوسطات الدافعية بين مجموعتي الضبط الداخلي والخارجي
	الشناوي 1996	التعرف على العلاقة بين أبعاد مركز الضبط والدافع للانجاز	413	جامعة	يوجد ارتباط دال إحصائيا بين مركز الضبط والدافعية
	الأحمد 1999	العلاقة بين الضبط والدافعية	200	جامعة	عدم وجود علاقة بين الدافعية ومركز الضبط
	قطامي 2003	تأثير مركز الضبط على دافعية الانجاز	140	السابع+ العاشر	تزداد الدافعية بزيادة مركز الضبط الداخلي.
	المومني2005	تحديد العلاقة بين مركز الضبط ودافعية الانجاز	250	جامعة	يوجد ارتباط دال إحصائيا بين مركز الضبط والدافعية.

تعليق على الدراسات ذات المنحى الأرتباطي

كان الهدف من استعراض الدراسات التي يتضمنها الجدول (1) ، هو معرفة وجود ارتباطات بين المتغيرات الداخلة بالنموذج (الاندماج الوالدي ، ومركز الضبط ، ودافعية الانجاز الأكاديمي ، والتفكير الإبداعي) . وفي تلك الدراسات، أخذ الاندماج الوالدي عدة صور، غلب على أكثرها، النمط الوالدي الذي يتمثّل بالمعاملة الوالدية مع الأبناء؛ وبخاصة في الدراسات العربية، حيث أخذت الدراسات العربية نمط(الأسلوب الديمقراطي مقابل الأسلوب الاستبدادي) ، كما هو واضح في دراسات :- المجالي(2005) وأبو ناهيه(1994) ، أما الدراسات الغربية، فقد مزجت بين نمط التعامل الوالدي وتأثير التوقعات والطموحات والاهتمامات الوالدية على الإنجاز الأكاديمي، كما هو مُبيّن في دراسات:.جولنبرج وزملائه(2001) وترايفت وأندرسون(1995) ، وونج وولدمان (1995) وترستي(1999) وساندرس (2001) وسيفرد وشنك (2003) .

لقد اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج الارتباطي ، وأجريت على فئات عمرية متباينة ، وبمستويات تعليمية مختلفة، وأستخدم فيها أدوات قياس متعددة، بعضها من إعداد الباحثين ، وبعضها الآخر من مقاييس عالمية(مركز الضبط لروتر ، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي). لذا ، فان النتائج التي أتت بها تلك الدراسات، محكومة بالهدف، والعينة، وأداة القياس، والتقنية الإحصائية المستخدمة. وقد استفادت الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة، من أن تلك الدراسات قد ألقت الضوء على وجود علاقات بين متغيرات الدراسة الحالية ؛ كما أفادت من بعض المقاييس التي استخدمت بالدراسات السابقة ، في بناء مقياسين من مقاييس الدراسة الحالية (إدراك لاندماج الوالدين ، ودافعية الإنجاز الأكاديمي) .

الجدول 2

ملخص الدراسات ذات المنهج السببي

يبين الجدول رقم (2) أرقام الدراسات وأسماء الباحثين والمتغيرات وحجم العينة ونتائج الدراسات

رقم الدراسة	الباحث/ الباحثون	حجم العينة	المتغير المستقل	المتغير الوسيط	المتغير التابع	نتائج الدراسة
1.	Rowe,1989	5093 طالب ابتدائي وثانوي	القراءة بالمنزل الحالة الاقتصادية والاجتماعية	الاتجاه نحو القراءة الانتباه	التحصيل بالقراءة	للنشاط القرائي بالمنزل تأثير على التحصيل والانتباه والاتجاه
2.	Gronlick,et al 1991	456	تأثير الدافعية على الإنجاز الأكاديمي	الاندماج الوالدي	الأداء المدرسي	أندماج الأم يؤثر بشكل مباشر على إنجاز الابن.
3.	Kaith et.al, 1993	21814	الاندماج الوالدي		التحصيل الأكاديمي	بلغ حجم تأثير الاندماج الوالدي على التحصيل (0.29).
4.	Keith and Lichtman 1994	1714 الثامن	تأثير الاندماج الوالدي على التحصيل		التحصيل	يوجد تأثير للاندماج الوالدي على تحصيل الأبناء.
5.	Patrikako 1997	دراسة طولية	العوامل التي تؤثر على التحصيل		التحصيل	يوجد تأثير للتحصيل السابق على التحصيل اللاحق . يوجد تأثير لتوقعات الطالب على التحصيل.
6.	Minnart& Jonssen,1997	161 جامعة	المعرفة الدافعية المنهاج السابق	سرعة التنفيذ إعادة بناء الهدف	الانجاز	جميع المسارات دالة عدا مسار السرعة في التنفيذ على الانجاز.

.7	Leung and Kwan 1998	404 للثامن والتاسع	نمط التعامل الوالدي	الدافعية	الكفاءة	يوجد تأثير لأسلوب التعامل ألوالدي على الدافعية
.8	Struthers etal, 2000	203 طالب جامعي	الضغوط الأكاديمية	أسلوب المواجهة ، والدافعية، والاتجاهات ،الانتباه.	الأداء	فسرت الدافعية 35% من تباين الأداء
.9	Marchant et al ,2001	230 ابتدائي	الأسرة والمدرسة	الدافعية والكفاءة الذاتية	الانجاز	جميع المتغيرات فسرت 23% من تباين التحصيل فسرت الدافعية 7% من تباين الانجاز فسرت القيم الو الدية27% من تباين الدافعية
.10	Pinda et al , 2002	261	الاندماج ألوالدي	العزو السببي مفهوم الذات استعدادات الطالب	التحصيل	جميع المتغيرات فسرت 68% من تباين التحصيل فسر الاندماج ألوالدي 87% من تباين مفهوم الذات
.11	Cooper & jawalilaka,2002	135 طالب جامعي	المكافأة	الدافعية	الإبداعية	كافة المتغيرات تؤثر على الإبداعية عدا النمو المهني
.12	Southern Main,2003	14790 طالبا وطالبة إعدادي وثانوي	مستوى تعليم الوالدين	الاندماج ألوالدي والتوقعات والدعم ألوالدي	الدافعية	يوجد تأثير بوزن(0.32) لدعم وتوقعات الوالدين على الدافعية.
.13	Ratelle et al 2005	729 ثانوي	تأثير دعم استقلال الابناء على التحصيل		التحصيل	يوجد تأثير مباشر لاستقلال الأبناء على المثابرة. يوجد تأثير سلبي للاندماج ألوالدي على المثابرة.
.14	Abdel-Fattah 2006	255 العاشر	أثر الاندماج ألوالدي على التحصيل	الأهداف التحصيلية	التحصيل	يوجد تأثير للأهداف التي تقوم على الإتقان على التحصيل. يوجد تأثير لاندماج الوالدين في المنزل على التحصيل. يوجد تأثير غير مباشر للاندماج على الانجاز.
.15	Alomer 2006	750 الثامن	أثر متغيرات الفرد والأسرة على الانجاز	استبانه الطالب درجات الطلبة في بعض المواد	الانجاز	يوجد تأثير للتحصيل السابق على مفهوم ذات المادة. يوجد تأثير لمستوى تعليم الوالدين على تحصيل الأبناء السابق.

تعليق على الدراسات ذات المنحى السببي

لم تتمكن الباحثة من العثور على دراسات استخدمت المنهجية السببية ، تتفق متغيراتها مع متغيرات النموذج السببي، الذي تم بناؤه في الدراسة الحالية . والدراسة العربية الوحيدة التي استخدمت النموذج السببي(في حدود علم الباحثة)، كانت دراسةAlomer,2006؛ والتي كان الهدف منها معرفة، مقدار الأثر الناتج من العوامل الشخصية المتعلقة بالطالب، والاندماج الوالدي والتحصيل السابق على التحصيل. أما الدراسات الغربية التي توفرت لدى الباحثة ، فقد تناولت متغيرات تختلف،عن متغيرات الدراسة الحالية، ونظراً لوجود متغيّر أو أكثر في كل من تلك الدراسات، رأت الباحثة، أن هناك فائدة من دراستها، لمعرفة موقع المتغير في تصميم الدراسة ، وحجم التأثير الذي يحدثه على المتغير التابع.

كما وجدت الباحثة في النماذج السببية التي تم عرضها، ما يفيد البحث الحالي : وفي نموذج جامعة مين الجنوبيةMaine University، ظهر تأثير للدعم الوالدي والتوقعات الوالدية على الدافعية. وفي نموذج بندا وزملاؤه(Pienda et al) ، يوجد تأثير للاندماج على التحصيل من خلال مفهوم الذات ؛ وفي نموذج كوبر(Cooper&Jawalilaka)، ظهر تأثير للدافعية، وللتصميم، والرغبة بالعمل على الإبداعية ، وظهر في نموذج مارشنت وزملائه Marchant et al ، تأثير للدافعية على الانجاز، وتأثير القيم على الدافعية، أما في نموذج سترثرز وزملائه Struthers et al ، وجدت تأثيراً للدافعية على الأداء، وفي نموذج منرت وجانسون Minnart & Janssen ، وجدت، تأثيراً للقراءة بالمنزل على التحصيل، والدافعية على الانجاز.

خلاصة واستنتاجات:-

تكشف الخلاصة المتمثلة في الجدولين (2،1)، من أن متغير الأسـرة كـان المحـور الرئيس الذي اتجه الباحثون نحوه بالدراسة، وقد يكون سبب ذلك التوجه، عائدا للدور الهام الذي تضطلع به، والذي يتجسد بالرعاية الصحية والنفسية والعقلية والاجتماعية للأبناء، بحيث تُعتبـر الأسرة، المنشأ الأول الذي ينمي في الطفل المعرفة والقيم والاتجاهات. ومن خـلال الأسـرة، تُزرع القيم، وتُنمى المعتقدات والاعتقادات، وتتشكل الاتجاهات. كما أن شخصيات الآباء تنعكس سلباً أو إيجاباً على شخصيات الأبناء، وأن المستوى الفكري والثقافي والاجتماعي والاقتـصادي للأسرة، ينعكس على مستوى الأبناء، سواء كان ذلك على المستوى العقلي أو الانفعالي؛ ليصبح مفهوم التنشئة مرادفاً للإجراءات المختلفة التي يتبعها الآباء مع الأبناء، والتي غالبا، ما تـرتبط بالأهداف التي يسعى الأهل تحقيقها لديهم، كما أن ادراكات وطموحات الآباء وتوقعاتهم ، تعكس نمط العناية وأسلوب التعامل مع الأبناء.إن السلوك الذي يصدر من الوالدين اتجاه الابن، ما هو إلا نتاج اعتقادات beliefs واتجاهات attitudes وأهداف objectives مكنوزة بداخلهم، ويعّبر عنها إما بالكلمات، أو الإيماءات ، أو اتخاذ المواقف، وغالبا ما يحكمها التخطيط المسبق .

إن الدراسات التي تم الرجوع إليها في الدراسة الحالية، قد عالج معظمهـا موضـوع التنشئة من زاوية الإجراءات التي يستخدمها الآباء مع الأبناء في المواقف المختلفة، والتي منها التنشئة العقلية والفكرية، والقليل منها قد تنـاول العوامـل الخفيـة (الاعتقـادات والاتجاهـات والطموحات). إن الأكثرية من الدراسات السابقة، قد تناولت دراسة العلاقة بين متغير التنـشئة الأسرية والإبداعية من ناحية، وبين بعض المتغيرات النفسية من ناحية أخرى، مـن الزاويـة الارتباطية، فقد ركزت الدراسات على علاقة نمط التعامل الوالدي، ومستوى تعلـيم الوالـدين، والمستوى الاقتصادي، والتواصل الوالدي على .

والارتباط لا يعني السببية، لذلك يصعب تفسير العلاقة بين متغيرين وفق من يسبب التأثير بالآخر، ومقدار أو حجم التأثير، وهل كان التأثير مباشرا أم غير مباشر ؟ أو هل يوجد تأثير مباشر وتأثير غير مباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع ؟ .

ويستند المنهج السببي على ثلاث دعائم أساسية(Bollen,1989) :- العزل (isolotation) واتجاه التأثير (directionality) ووجود علاقة (association).

إن المنهجية الجديدة التي اتبعتها الدراسة الحالية ، في تصميم الدراسة ، وتحليل بياناتها، وبيان نتائجها، قد تساعد في سد الفجوة القائمة، التي اتسمت بها الدراسات السابقة؛ والتي تمثلت في عجزها من أن تحدد اتجاه السببية بين المتغيرات التي دخلت في النموذج الحالي للدراسة . لقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، بأنها كشفت عن وجود علاقة ذات دلالة بين متغيرات الدراسة الحالية ، وان وجود مثل هذه العلاقة ضروري، وشرط لازم، لكي تستخدم المنهجية الجديدة استخداما سليما، كما استفادت الدراسة الحالية، من توصيات بعض الباحثين بضرورة النظر لاعتقادات واتجاهات وأهداف الوالدين- كما يدركها الأبناء – كبعد دافعي يعمل على استثارة الأبناء لتحقيق أفضل الانجازات، وبخاصة الانجاز المتعلق بالأمور الدراسية والأكاديمية والعقلية والمهنية. لقد غلب على الدراسات العربية، معرفة تأثيرات الرعاية الوالدية أو نمط التعامل الوالدي مع الأبناء، إلا أنه من النادر وجود دراسات اهتمت في معالجة موضوع الاندماج الوالدي في أبعاده الإدراكية كالطموح والرغبات والتوقعات، ومدى تأثير ذلك على الإبداعية. وحول الدراسات الأجنبية، استفادت الدراسة الحالية من المقاييس التي استخدمتها تلك الدراسات لقياس الاندماج الوالدي، بحيث استفادت الباحثة عند بناء مقياس إدراك لاندماج الوالدين بعدد من الفقرات، وكذلك، استفادت من طريقة بناء النموذج، ومعايير الحكم على صلاحية النموذج ، وطريقة تفسير النتائج .

وحددت الدراسات السابقة (الجدول رقم 2) الاندماج الوالدي (الحالة الاجتماعية، العرق، مستوى تعليم الوالدين، التعزيز، الأسرة والمدرسة) على أنه المتغير المستقل exogenous؛ بينما تحدد موقع الدافعية والاتجاهات والاستعدادات ومستوى تعليم الوالدين والتوقعات الوالديه والاندماج الوالدي كمتغيرات وسيطة mediating ؛ وفي ضوء ما سبق ذكره يصبح النموذج النظري التالي، هو النموذج الذي أخذت به الدراسة الحالية. 1- الاندماج الوالدي هو المتغير المستقل الوحيد بالدراسة الذي لا يوجد ما يؤثر عليه من متغيرات خارج النموذج، ولكنه يؤثر بشكل مباشر على الإبداعية، كما يؤثر بشكل مباشر على مركز الضبط ، وبشكل غير مباشر ومن خلال مركز الضبط على الدافعية ، ومن ثم على الإبداعية . 2- مركز الضبط يتأثر بالاندماج الوالدي بشكل مباشر، وبدورهما يؤثران على المتغير التابع الدافعية ، وأخيرا تؤثر الدافعية بشكل مباشر على التفكير الإبداعي. وبهذا، يمكن تحديد حجم التأثير الذي يلحق بالإبداعية، سواء أكان التأثير مباشرا أو غير مباشر لجملة المتغيرات الداخلة بالنموذج . لقد تم بناء النموذج ، وفق أن المتغيرات من النوع الذي يمكن ملاحظته، ومتغيّر الاندماج هو المتغيّر المستقل ، الذي لا يصيبه تأثير من المتغيرات الداخلة بالنموذج، أما بقية المتغيرات، فسوف تتأثر بفعل المتغيرات المستقلة والتي تمثلها الأسهم المتجهة نحوها؛ بالإضافة إلى تأثير متغيرات خفية يصعب ملاحظتها، وتتمثل بالخطأ الذي يمكن أن يكون سببه، إما أخطاء بالمعاينة أو أخطاء بالقياس، لذلك ، تم إدخال الخطأ كمتغيّر له تأثير، وتم ترميزه بالحرف العربي"خ".

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول الفصل عرضا لمجتمع الدراسة وعينة الدراسة، وطريقة اختيارها، وإجراءات التطبيق. كما يتضمن وصفا للإجراءات التي استخدمت في الدراسة ودلالات الأدوات السيكومترية، وأخيرا، الإجراءات والمنهجية الإحصائية المستخدمة .

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة المستهدف من طلاب وطالبات الصف العاشر الأساسي للعام الدراسي 2008/2007 الملتحقين بمدارس مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة. وحسب إحصائية قسم التخطيط التربوي لمديرية التربية للواء بني كنانة(قسم التخطيط التربوي/ 2007)، بلغ عدد طلبة الصف العاشر الأساسي(1797) منهم (942) طالباً و (855) طالبةً موزعين على (74) شعبة في (43) مدرسة منها (39) شعبة للذكور و (35) شعبة للأناث، كما هو موضّح بالجدول (3).

الجدول 3

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس وعدد الشعب وعدد الطلبة وعدد المدارس

الجنس	عدد الشعب	عدد الطلبة	عدد المدارس
ذكور	39	942	21
إناث	35	855	22
المجموع	**74**	**1797**	**43**

عينة الدراسة:-

تم استخدام أسلوب الاختيار العشوائي متعدد المراحل، حيث تم اختيار المدارس أولا، وبشكل عشوائي، ثم اختيار الشعب عشوائيا ثم الطلبة(لم يتم اختيارها عشوائيا). وروعي في

اختيار العينة استثناء المدارس التي فيها شعبة واحدة، حيث بلغ عدد المدارس التي استثنيت (19) مدرسة منها (8) مدارس ذكور و(11) مدرسة إناث. بحيث بلغ عدد المدارس التي شملتها الدراسة(24) مدرسة، منها (13) مدرسة للذكور و(11) مدرسة للإناث. و بلغ عدد المدارس المختارة عشوائيا(10) مدارس منها (5) مدارس ذكور و(5) مدارس إناث(الجدول4)

الجدول 4

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس وعدد الشعب وعدد الطلبة وعدد المدارس

الجنس	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد الطلبة
ذكور	5	10	163
إناث	5	10	175
المجموع	10	20	338

وتشكل العينة نسبة (18.8%) من مجتمع الدراسة الكلي . ويوضح الجدول رقم(5) أسماء المدارس وعدد الشعب وعدد الطلبة الذين تم اختيارهم.

الجدول 5

أسماء المدارس وعدد الشعب وعدد الطلبة حسب الجنس

م	اسم المدرسة	جنس المدرسة	الشعب	عدد الطلبة	الجنس	
					ذكور	إناث
1-	كفرسوم	ذكور	2	27	27	-
2-	كفرسوم	إناث	2	37	-	37
3-	سمر	ذكور	2	32	32	-
4-	سحم	ذكور	2	48	48	-
5-	سحم	إناث	2	44	-	44
6-	يبلا	ذكور	2	24	24	-
7-	يبلا	إناث	2	30	-	30
8-	حرثا	إناث	2	28	-	28
9-	المنارة	ذكور	2	32	32	-
10-	حاتم	إناث	2	36	-	36
المجموع			20	338	163	175

الأدوات المستخدمة في الدراسة:-

لقد تم عرض الأدوات وفق تصميم النموذج السببي الذي تقترحه الدراسة الحالية ، المتغير المستقل والذي يتمثل بالاندماج الوالدي ثم المتغير الوسيط المتمثل بمقياس دافعية الانجاز الأكاديمي ومقياس مركز الضبط ، وأخيرا ، باختبار تورانس للتفكير ألإبداعي .

أولا- مقياس إدراك الاندماج الوالدي

perception of parental involvement scale (PPIS)

قامت الباحثة بإعداد مقياس إدراك الاندماج الوالدي، وينطوي المقياس على ثلاثة أبعاد (الطموح الوالدي، التوقع الوالدي، التنشئة الأكاديمية) تقيس ادراكات أفراد العينة، لطموحات أو ما يرغبه ألآباء بالأبناء؛ والتوقعات كما يدركها الأبناء من والديهم ونمط التنشئة الأكاديمية التي ينتهجها الآباء من أجل تحقيق طموحاتهم ومن وجهة نظر الأبناء .

مراحل تكوين المقياس:-

بعد تحديد مفهوم الطموح برغبات يتمنى كل أب سوي أن تتحقق لدى ابنه/ ابنته ، يقوم الأب بواجبه في مجال التنمية الأكاديمية داخل وخارج المنزل، ووفق ذلك ، تتحدد صورة التوقعات الوالدية على اعتبار أن الطموح يمثل الصورة المثلى، في حين تمثل التوقعات الصورة الواقعية للرغبات(Baden & Tallman,1978,p.251) .

1- تم اختيار شعبتين إحداهما للذكور والثانية للإناث من طلبة الصف العاشر الأساسي ومن خارج عينة الدراسة، وُطلب من الطلبة الإجابة عن الأسئلة المفتوحة التالية:- ا- ماذا يرغب والداك منك أن تحققه في مجال الدراسة ؟. ب- ماذا يتوقع والداك منك أن يكون انجازك الدراسي ؟. ج- ماذا يعمل والداك معك كي يرتفع انجازك الأكاديمي؟

وقد كتبت الأسئلة الثلاثة على السبورة بخط واضح، وطُلب منهم أن يستخدموا بعض الأوراق المتوفرة لديهم، كي يجيبوا عن الأسئلة. تم تحليل محتوى التعبير، وفق مطلب الأسئلة الثلاث فقط، حسبت التكرارات لكل فكرة، واختيرت العبارات الأكثر شيوعا، ومثال ذلك ، يرغب والداي أن أحصل على أعلى درجة علمية، يرغب والداي أن أقضي معظم الوقت في المذاكرة .

2- تم الرجوع إلى الدراسات التي تناولت موضوع الاندماج الوالدي بالمنزل، (Abdel-fattah, 2006; Bempechat et al, 1999; Marchant et al, 2002)

حيث بلغ عدد الفقرات المكونة للمقياس في مرحلة الأعداد(34) فقرة من نمط لبكرت رباعي التدريج (دائما – نادرا) تتمثل بالقيم (4، 3، 2، 1) وتعني الدرجة (4) دائما، في حين تعني الدرجة (1) نادرا.

الصدق المنطقي

وللتحقق من الصدق المنطقي، تم تحكيم المقياس من قبل أساتذة متخصصين في مجال علم النفس التربوي والإرشاد والتقويم (الملحق رقم 2) في جامعات:- اليرموك وعمان العربية للدراسات العليا والعين بدولة الأمارات العربية المتحدة. ولقد اعتمدت الدراسة لقبول الفقرة على أساس موافقة بنسبة(80%) بين المقيمين، وعلى أساس إحصائي، يقوم على أن لا يقل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس عن (0.20). ووفق آراء المحكمين، تم استبعاد (6) فقرات لم تصل إلى موافقة بنسبة(80%)، بحيث بلغ عدد الفقرات التي يتكون منها المقياس (28) فقرة(الملحق رقم3). أما فيما يتعلق بصدق البناء Construct validity، فقد تم التحقق منه خلال التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي لفقرات المقياس، والذي يلي عنوان المنهجية الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

ثبات المقياس

تم تجرّيب المقياس بصورته الأولية(بعد حذف الفقرات الست) على عينة تجريبية من خارج عينة الدراسة(46) طالباً وطالبةً منهم (20) ذكور و(26) إناث، ولم تسجّل أية ملاحظة من قبل العينة التجريبية على فقرات المقياس؛ وقد بلغ **معامل ألفا كرونباخ(0.88)** ، كما طبق المقياس على عينة أخرى، لاستخراج الثبات بالإعادة(39) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وبفاصل زمني مقداره أسبوع بين التطبيقين، **بلغ معامل الثبات(0.62)** وكان دالا عند مستوى (0.01) .

ثانيا:- مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي

Academic Achievement Motivation Scale(AM S)

كما قامت الباحثة بإعداد مقياس لدافعية الانجاز، واعتمدت في عملية البناء على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بدافعية الانجاز، وخاصة الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز كأحد المتغيرات. ومن الدراسات التي تم الرجوع إليها كانت دراسة الأعسر وآخرون(1983)، ودراسة عبابنه (1999)، ودراسة العنزي(2001)، ودراسة قطامي(1993)، ودراسة الكناني (1981)، ودراسة المومني(2005)؛ ومما تجدر الإشارة إليه أن الكثير من الفقرات قد تكررت بين المقاييس السابقة .

لقد تم تجميع (80) فقرة من المصادر السابقة، وكتبت الفقرات في سجل خاص وفق ترتيب معين، بحيث تتحدد العبارة – حسب بعدها – والأشخاص الذين استخدموها، كمصدر يمكن الرجوع إليه عند تحديد الأبعاد والفقرات المرتبطة بكل بعد؛ لتسهيل عملية التحكيم والتطبيق. وتم بناء فقرات المقياس الحالي وفق خمسة أبعاد(المثابرة، الثقة بالنفس، الرغبة بالعمل، المنافسة، وأهمية الوقت).

الصدق المنطقي

تم طبع الفقرات وفق أبعادها الخمسة، وللتحقق من الصدق المنطقي للمقياس ،ُطلب من المحكمين، تحديد الفقرات التي تتناسب مع البعد أو التي تنتمي إليه، وبيان ملاحظاتهم حول الصياغة اللغوية، وبعد ذلك ُطبق المقياس على عينة تجريبية خارج عينة الدراسة(102) طالباً وطالبة . ويعتبر خير الله(1981. ص42) الفقرات التي تأتي من الدراسات والبحوث ، على أنها دليل على صدق المقياس. ورغم ذلك، حسبت تكرارات الموافقة بين المحكمين العشرة لكل فقرة من فقرات المقياس ألأولي، وكان المحكمون من أساتذة علم النفس التربوي والأرشاد والقياس والتقويم في جامعة اليرموك وعمان العربية للدراسات العليا وجامعة العين بدولة الأمارات العربية المتحدة(الملحق رقم (2).

واعتمدت الدراسة معيارين لقبول الفقرة، معيار نسبة(70%) من اتفاق المحكمين العشرة، ومعيار الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس بحيث لا يقل عن (0.20) . وقد بلغ عدد الفقرات النهائية لمقياس دافعية الإنجاز(39) فقرة (الملحق رقم 4) حسب نمط ليكرت خماسي التدريج (موافق بشدة– غير موافق بشدة) وتتمثّل بالقيم (5، 4 ، 3، 2 ، 1) وتعني (5) درجة موافقة بشدة . ويتضمن المقياس أربع فقرات سالبة حيث عكسه طريقة تصحيحها كالتالي(1، 2، 3، 4، 5) والفقرات السالبة هي:– أتردد في إبداء رأي أثناء الحصة .... أشعر بضعف الثقة بالنفس عندما أناقش .... أتمنى أن يتم اختصار وقت الحصة ، أشعر بالملل والتعب بعد فترة قصيرة من بداية المذاكرة (أرقام الفقرات : 12، 20 ، 22، 29).

أما فيما يتعلق بصدق البناء Construct validity لفقرات المقياس، فقد تم التحقق منه بواسطة التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) والتحليل العاملي التوكيدي (CFA)، والذي يلي عنوان المنهجية الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

ثبات المقياس

تم استخراج معامل ألفا كرونباخ، على عينة تجريبية (61) طالبا وطالبا ومن خارج عينة الدراسة حيث بلغ(0.89) ، كما بلغ معامل الثبات بالإعادة (0.70).

ثالثا – مقياس روتر لمركز الضبط الداخلي – الخارجي

The Rotter Internal – External Locus of Control

يتألف المقياس في صورته الأصلية من تسع وعشرين زوجاً من الفقرات، يَعبر ثلاثة وعشرون منها عن اتجاهات ضبط داخلية – خارجية، وستة أزواج تستخدم للتمويه على المفحوص(الملحق رقم5). وتتطلب الإجابة على هذا المقياس أن يقرأ المفحوص كل فقرة على حده(الفقرة مكونة من زوج من العبارات) ثم يضع دائرة حول رمز العبارة التي وافق عليها، ويُعطى المفحوص درجة واحدة إذا اختار الفقرة التي تعبر عن الاتجاه الداخلي، لذلك فان درجة الصفر على المقياس هي الحد الأدنى الذي يمكن أن يحصل عليه المفحوص، والتي تَعبر عن عدم وجود اتجاه خارجي لديه أصلا، أما الدرجة (23) فهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص الذي يكون اتجاهه خارجيا تماما. ويكشف المقياس عن فئتين هما ذوي مركز الضبط الداخلي وتتراوح درجاتهم على المقياس بين (صفر– 6) درجات، وتتراوح درجات ذوي مركز الضبط الخارجي بين (10 – 23). أما ألفقرات(1 ، 8 ، 14 ، 19 ، 24 ، 27) فهي لا تدخل ضمن عملية التصحيح حسب تعليمات روتر، لأن الفقرات وضعت للتمويه(برهوم،1979).

صدق المقياس

يعود تاريخ استخدامه إلى منتصف الستينات(1966)، وأستخرج صاحبه الدلالات السيكومتريه من صدق وثبات. ويذكر الجابري (1993) والقعدان (2005) بسان روتر قد استخدم التحليل العاملي على عينة مكونة من (400) فرد، وتبين من نتيجة التحليل عن وجود

عاملين يتم من خلالهما التمييز بين الأفراد بين أصحاب الضبط الداخلي وأصحاب الضبط الخارجي. وقام برهوم (1979) بتعريبه للبيئة الأردنية، واستخرج دلالات الصدق المنطقي والتجريبي له، فقد تم عرض المقياس على عدد من المحكمين لمعرفة أرائهم حول اتجاه (داخلي – خارجي) الفقرات المكونة له، كما قام معرّب المقياس، بتطبيق المقياس على مجموعتين عمريتين مختلفتين أولهما من طلبة الدبلوم(63) طالباً وطالبة، والثانية من طلبة البكالوريوس(50) طالباً وطالبة في الجامعة الأردنية ، وذلك للتحقق من الصدق التمييزي للمقياس، وباستخدام اختبار "ت"، ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط أداء المجموعتين. كما قام أبو قعدان (2002) من التحقق من الصدق المنطقي المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء الملاحظات، تم تعديل بعض الفقرات.

ثبات المقياس

كما أستخرجت دلالات ثبات المقياس بصورته الأصلية من خلال عينة مكونة من (100) فرد (50 ذكور،50 إناث)، حيث بلغت معاملات الارتباط (0.65) للذكور و (0.70) للإناث، ولكامل العينة (0.73) . وقام برهوم (1979) باستخراج معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على عينة مكونة من(50) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية ، بفاصل زمني مقداره أسبوع، حيث بلغ معامل الثبات (0.78) . كذلك قام مقابله ويعقوب (1994) باستخراج ثبات المقياس بالإعادة على عينة من الطلبة الجامعيين مكونة من أربعين طالباً وطالبةً، وكانت قيمة معامل الثبات (0.74)؛ كما استخرجا ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على عينة مكونة من(864) طالباً وطالبةً من الطلبة الجامعيين حيث بلغت قيمة ألفا (0.72).

ولأغراض الدراسة الحالية، قامت الباحثة باستخراج ثبات المقياس بالإعادة على عينة مكونة من (134) طالباً وطالبةً من عينة الدراسة، وبعد أسبوعين، تم إعادة التطبيق، حيث بلـــغ معامل الارتباط بين درجات الطلبة في التطبيقين(0.49) وهو دال عند مستوى (0.01) وللمقياس مفتاح تصحيح ، يتم في ضوئه رصد الدرجات والحكم على اتجاه مركز الضبط لدى الفرد.

تصحيح المقياس:

وقد تم تصحيح المقياس على النحو التالي:

أ- الفقرات رقم (1 ، 8 ، 14 ، 19 ، 24 ، 27) فقرات تمويه ولم تحسب لها أية علامة.

ب-الفقرات رقم (2 ، 6 ، 7 ، 9 ، 16 ، 17 ، 18 ، 20 ، 21 ، 23 ، 25 ، 29)

تُعطى علامة واحدة لكل فقرة عند الإجابة عليها بالرمز(أ) وتُعطى صـــفر عنـــد الإجابة عليها بالرمز(ب).

ج. الفقرات رقم (3، 4، 5، 10، 11، 12، 13، 15، 22، 26، 28) تُعطى علامة واحدة لكل فقرة عند الإجابة عليها بالرمز(ب) وتُعطى صـــفر عنـــد الإجابـــة عليهـــا بالرمز(أ).

رابعا:- اختبار تورانس للتفكير الإبداعي

(Torrance Test of Creative Thinking) (الصورة اللفظية أ)

تم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة اللفظية أ) المطور للبيئة الأردنيـــة من قبل الشنطي (1983) (الملحق رقم 6). ويحتوي على سبعة اختبارات فرعية تقيس قدرات التفكير الإبداعي الثلاث(الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة) ؛ أما الاختبارات السبعة فهي :-

1- **توجيه الأسئلة** ، حيث يقوم المفحوص بتقديم أسئلة استفسارية عن حادث معيّن.

2- **تخمين الأسباب** ، حيث يُخمّن المفحوص الأسباب المحتملة التي أدّت إلى هذا الحادث

3- **تخمين النتائج**، حيث يذكر المفحوص النتائج المترتبة والمتوقعة عن هذا الحادث.

4- **تحسين النتائج**، حيث يقوم المفحوص بتقديم الاقتراحات حول تطوير وتحسين شيء معين.

5- **الاستعمالات غير الشائعة**، حيث يذكر المفحوص الاستخدامات البديلة وغير المألوفة لشيء ما.

6- **الأسئلة غير الشائعة**، حيث يُقدّم المفحوص أسئلة غير شائعة تتعلق بشيء معيّن.

7- **افترض أن**، حيث يعرض المفحوص توقعات متعددة عن موقف مفترض وغير حقيقي.

صدق اختبار تورانس

يتوفر لاختبارات تورانس للتفكير الإبداعي في صيغتها الأصلية دلالات صدق مختلفة. فصدق المحتوى يعتمد على مدى تمثيل الاختبار للجوانب التي يقيسها، وحيث أن اختبارات تورانس صُممت لقياس القدرة الإبداعية ، وان نظرية جيلفورد هي المحدد لمجال السلوك الإبداعي ، فتعتبر نظرية جيلفورد هي الإطار المحدد لمجال السلوك الإبداعي الذي حاول الاختبار قياسه. وعند تفحص نماذج أسئلة الاختبارات يتبين بدقة مدى القدرات المقيسة وملاءمتها كمقياس للقدرة الإبداعية، وعليه يمكن القول: بان صدق المحتوى متوافر لهذه الاختبارات(الشنطي،1983). ويمتاز اختبار تورانس للقدرة على التفكير الإبداعي بإمكانية تطبيقة في أي مستوى تعليمي ابتداء من الصف الرابع الابتدائي وحتى المستوى الجامعي (جروان ، 2002، ص164؛ خيرالله ,1981 , ص10). وقد اعتمد الشنطي (1983) طريقة الصدق التمييزي بين ذوي الإبداع المرتفع وذوي الإبداع المنخفض، فوجد فروقا دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) بين ذوي الإبداع المرتفع وذوي الإبداع المنخفض. كما قام

العمر(1990) بإيجاد دلالات صدق اختبار تورانس على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة من طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي، حيث وجد بأن معاملات الارتباط بين قدرات الطلاقة، والمرونة، والأصالة مع الدرجة الكلية للاختبار، قد تراوحت بين (0.68 إلى 0.85) . وللتأكد من صدق الاختبار، قام بشارة (2003) بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبا من طلبة الصف العاشر الأساسي، ومن خارج عينة الدراسة، بحيث بلغت معاملات الارتباط بين قدرات الاختبار الثلاث (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) مع الدرجة الكلية للاختبار (0.84 ، 0.83 ، 0.89) على التوالي . كما تحقق خير الله (1981) من الصدق التلازمي للاختبار من خلال ارتباط التفكير الإبداعي بالتحصيل الأكاديمي، فقد أجرى الدراسة على عينة مكونة من (100) طالب من طلاب الصف العاشر، حيث بلغت قيمة العلاقة بين درجات العينة على اختبار التفكير الإبداعي والتحصيل (0.24) وهي دالة عند مستوى (0.02) . وقد قامت عبويني (2003) بحساب صدق الاختبار، عن طريق حساب الارتباط بين أبعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) من جانب والتفكير الإبداعي ككل من جانب آخر، وجاءت هذه المعاملات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0.01).

ولأغراض الدراسة الحالية، قامت الباحثة باستخراج الصدق التلازمي لاختبار تورانس من خلال معامل الارتباط بين درجات عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي (328) طالباً وطالبةً للعام الدراسي 2007/2006 على اختبار تورانس ومعدل الدرجات العام للطلبة في الموضوعات التالية: التربية الإسلامية ، اللغة العربية ، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، الدراسات الاجتماعية، العلوم، حيث تم الحصول على درجاتهم من سجلاتهم الأكاديمية في المدارس التي يدرسون فيها وهي: **كفرسوم** (ذكور وإناث)، **سمر** (ذكور وإناث)، **بيلا** (ذكور وإناث)، **حريما** (ذكور)، **المنارة** (ذكور)، **حاتم** (إناث)، **ملكا**(ذكور وإناث). وبلغت معاملات الصدق بين

المعدل العام والتفكير الإبداعي والأصالة والطلاقة والمرونة (0.29) (0.27)(0.34)(0.37) على التوالي ، وجميع المعاملات دالة إحصائيا عند مستوى (0.01).

ثبات اختبار تورانس

استخدم الشنطي (1983) طريقة الإعادة لحساب معامل ثبات الاختبار، على عينة مكونة من (120) طالباً وطالبةً من طلبة الصفوف الاعدادية الثلاثة وبفارق زمني مدته اسبوع ، حيث بلغ معامل الثبات بالأعادة (0.70) ؛ كما بلغت معاملات الثبات لقدرات الأختبار (0.74 ، 0.73 ، 0.38) للطلاقة والمرونة والأصالة على التوالي. كما أستخرج بني ياسين (2002) معامل ثبات الاختبار على عينة مكونة من (45) طالباً من طلبة الصف العاشر الاساسي ، حيث بلغ معامل الثبات (0.91) ، كما بلغت معاملات الثبات للقدرات الثلاث (0.91 ، 0.84 ، 0.85) للطلاقة والمرونة والأصالة على التوالي .

وقد قامت عبويني(2003) باستخدام طريقة الإعادة لحساب معامل ثبات الاختبار على عينة بلغ حجمها 50 طالبا وطالبة، حيث تم تطبيق الاختبار عليها أولا، وبعد أسبوعين ، أعيد تطبيقه مرة أخرى ، وكانت معاملات الثبات لجميع الأبعاد دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01). وفي الدراسة الحالية، **قامت الباحثة باستخراج** معامل الثبات بالإعادة على عينة تجريبية(32) طالبا وطالبة، ومن خارج عينة الدراسة الحالية، منهم(16) طالبا و(16) طالبة بفاصل زمني لمدة عشرة أيام ، حيث بلغ معامل ثبات الاختبار ككل (0.74) وكان دالا عند مستوى (0.01) . كما بلغت معاملات الثبات بين قدرات التفكير الإبداعي الثلاث(الطلاقة والمرونة والأصالة) (0.77)(0.82) (0.65) على التوالي؛ وان جميع المعاملات دالة إحصائيا عند مستوى(0.01) . وتم تصحيح الاختبار حسب معايير التصحيح الواردة بالملحق رقم (7).

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة

بعد تحديد أسماء المدارس وعدد الشعب في كل منها، تم الحصول على الموافقة الرسمية من مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة (ملحق رقم1) يوم 2007/11/9.

وقد تم تحديد إجراءات التطبيق التي على المطبّق أن يلتزم بها مثل :-الاستئذان من مدير /مديرة المدرسة ومعلم المادة ، توفير قاعة واسعة تستوعب العدد، وإذا تعذر، يتم تنظيم الغرفة الصفية وفق تعليمات الاختبار أو المقياس ، وحالما يسمح للمطبق بدخول القاعة المخصصة لتطبيق الأداة وبمرافقة المرشد النفسي في المدرسة ، يتم الاستئذان من معلم المادة الموجود - في حالة أن يكون التطبيق في أحدى الغرف الدراسية - ثم يقوم المطبق بالتعريف بنفسه ، والغرض من تطبيق الاختبار والمقاييس، و يذكر للطلبة عدد المقاييس المنوي تطبيقها والزمن التقريبي الكلي للتطبيق ، ثم يطرح على الطلبة السؤال التالي :- من لديه الرغبة في الإجابة عن تلك المقاييس ؟ ليست هناك عقوبات أو لوم من المدرسة أو أية جهة أخرى لمن يعتذر عن المشاركة، وحالما ينتهي طرح السؤال، يقوم المطبق بمناداة الطلبة وحسب الكشف الرسمي بأسمائهم، لتحديد أسماء الراغبين بالمشاركة ، وبعد ذلك ، يقوم بتوزيع الأداة على الراغبين فقط. ويقدر عدد الذين لم يرغبوا بالمشاركة حوالي(25) طالباً وطالبة من مجموع الذين طبقت المقاييس عليهم والمقدّر عددهم بحوالي (400) طالب وطالبة.

1- تم تطبيق مقاييس :- إدراك لاندماج الوالدين ومركز الضبط ودافعية الانجاز، بداية يوم 2007/11/11 ، وفي ضوء تعليمات التطبيق(وجود مسافة مناسبة بين الطلبة ، الالتزام بالوقت، عند الانتقال من سؤال إلى الذي يليه). استغرق تطبيق الأدوات الثلاث بحوالي ساعة وربع مع الوقت الذي خصص للتعليمات، أي حوالي حصتين دراسيتين. واستمرت عملية التطبيق على المدارس المشاركة ثمانية أيام، أي بمعدل مدرستين يوميا. وقد زوّد

كل طالب وطالبة بمسطرة ورقية من النوع المقوّى ، يتم استخدامها عند الإجابة على فقرات مقياسي إدراك لاندماج الوالدين ودافعية الإنجاز لضمان تعبئة الأمكنة المخصصة للإجابة على فقرات المقياس، وعدم وضع إجابتين للفقرة الواحدة ، ولم يسمح للطلبة مغادرة القاعة ،إلا بعد أن يقوم المرشد ومعلم المادة بفحص كافة الأدوات من أن جميع الفقرات قد تمت الإجابة عنها، وإذا تبين عدم الإجابة على أحدى الفقرات ، يقوم الطالب أو الطالبة بإتمام العمل؛ وذلك لضمان عدم وجود هدر في البيانات.

2- تم تطبيق اختبار "تورانس" على الطلبة الذين أجابوا على مقاييس :- إدراك لاندماج الوالدين ومركز الضبط ودافعية الإنجاز، وأعطيت لهم تعليمات التطبيق، واستغرق تطبيق الاختبار بحوالي (55) دقيقة مع التعليمات ، وكان التطبيق يتم بمعدل مدرستين يوميا تقريبا. وقد تم تزويد كل مشارك بالصورة الأولى من صور الاختبار، كي يستخدمونها عند الإجابة على الأسئلة الثلاث الأولى من أسئلة الاختبار؛ وذلك لتوفير الجهد، بدلا من أن يعود إلى للصورة الموجودة بكراسة الاختبار عند الإجابة على كل سؤال. وتُسحب الصورة من الطلبة، حالما ينتقل الطلبة إلى الاختبار الرابع ، كي تستخدم لدى طلبة آخرين في مدارس أخرى.

المنهجية الإحصائية المستخدمة في الدراسة

إن الهدف من الدراسة الحالية هو بناء نموذج سببي للعلاقات بين الاندماج الوالدي ومركز الضبط ودافعية الانجاز الأكاديمي والتفكير الإبداعي، ويساعد أسلوب المعادلات البنائية Structural Equation Modeling(SEM) في تحقيق هذا الهدف. وما يميّز هذه المنهجية عن طرق التحليل الإحصائية الأخرى، أنها تسعى إلى التوكيد أكثر من الاستكشاف وخاصة عند الحكم على النظرية وفق معطيات الظاهر(Byrne,2001). وينظر إليها هويل(Hoyle,1995)

، بأنها طريقة إحصائية شاملة تستخدم لاختبار الفرضيات عن العلاقة بين المتغيرات الملاحظة observed والمتغيـــــرات الخفيـــــةlatent ، وينــــــصح رواد هـــــذه المنهجيـــــة (Bollen,1989;Byren,2001;Kaplan,2000;Schumaker&Lomax,2004) بضرورة استخدام (SEM) في تحليل بيانات دراساتهم وبخاصة في العلوم الاجتماعيـــة، بـــسبب تعقّـــد الظاهرة الإنسانية من حيث كثرة المتغيرات المرتبطة بها ؛ وان استخدام تلك المنهجية يـــساعد على تحليل تلك المتغيرات، وما يشجع على استخدامها هو :-

1- تزايد الوعي لدى الباحثين بضرورة استخدام متغيرات متعددة وكثيرة كي يتمكنـــوا مـــن استيعاب وتفسير الموضوع المنوي دراسته.

2- إدراك الباحثين المتزايد بأهمية صدق وثبات الأداة /الأدوات ومواجهة ظاهرة الخطأ فـــي القياس، ويؤدي استخدام هذه المنهجية لأن يكون الأثر الناتج عن الخطأ أقل ما يمكـــن. إن افتراض عدم وجود الخطأ في القياس وبخاصة في العلوم ألإنسانية ، هو نوع من هـــروب الباحثين من مواجهة الواقع ، لذلك يحيط الشك بالنتائج التي تأتي بهـــا تقنيـــات إحـــصائية تفترض عدم وجود الخطأ (De shon,1997;Kazdin,2000) .

3- يتم تحليل جميع المتغيرات، ويتم تحديد كافة المعالم الإحصائية parameters للفقرات المكونة للمقياس / المقاييس والأبنية structures بشكل متزامن simultaneously؛ والتي تتمثّل بالتشبعات المعيارية بالعامل الخفي الذي تنتمي إليه الفقرات، وبمعاملات المسار path coefficients بين ألأبنية أو العوامل الداخلة بالنموذج.

4- إن توفر البرمجيات الإحصائية وسهولة الاستخدام – ونحن نعيش عصر التكنولوجيا الحديثة – تمكن الباحثين من استخدام تلك البرمجية في تحليل البيانات وتفسير النتائج وفق متطلبات المنهجية الحالية.

العناصر الأساسية لمنهجية نماذج المعادلات البنائية(SEM)

يتفق روّاد هذه المنهجية- المعادلات البنائية -أمثال :- بلــن وبــايرن وكــابلن وهــول وشوميكر ولوماكس (Bollen,1989;Byrne,2001;Kaplan,2000;Hoyle,1995; Schomaker&Lomax,2004) على ضرورة أن يتبع الباحثون الذين يستخدمون تلك المنهجية الخطوات الأساسية التالية:

1- توصيف النموذج:-Model Specification

في هذه الخطوة، يقوم الباحث(وفق معطيات الأدب النظري) بافتراض نمــوذج يــصلح لتفسير أو اختبار أو تأكيد البيانات، وينحصر العمل في هذه الخطوة، بتــصميم مخطــط يبــين المتغيرات الداخلة في النموذج، ونمط العلاقات القائمة فيما بينها، وهل العلاقات ذات اتجاه واحد أو ذات اتجاهين ؟ .

2 - تحديد النموذج:- Model Identification

وفي هذه المرحلة ، يقوم الباحث بتثبيت معالم بعض المتغيرات حسب قواعد التحديــد ، كي يصل إلى أن النموذج أصبح محددا بشكل يسمح لتقدير المــــــعالم المراد تقـــــديرها Over identification ، فإذا كان هناك فرق بين المعالم الملاحظة والمعالم المراد تقديرها في النموذج ، يعتبر النموذج محددا، وفي مثل هذه الحالة ينتقل الباحث إلى الخطوة الثالثة.

3-تقدير معالم النموذج :-Model Estimation

يختار الباحث أسلوب التقدير المناسب للتحليل، وفق افتراضات معينة، وأسلوب التقــدير شائع الاستعمال هو أسلوب Maximum Likelihood Estimates .

4-تقويم النموذج:-Model testing

وفي هذه المرحلة، يصدر الحكم على مدى ملائمة النموذج للبيانات، فإذا وجد الباحث وجود اتفاق بين النموذج والبيانات، يتوقف الباحث عن تنفيذ بقية الخطوات، أما إذا كانت النتيجة عكس ذلك، ينتقل لتنفيذ المراحل من (2 إلى 5) مرة أخرى وربما مرات عدة حتى يصل الباحث إلى النموذج النهائي.

5- إعادة تصميم النموذج:- Model Modification

ووفق نتائج التقويم، يقوم الباحث بإعادة تصميم النموذج. وللحكم على صلاحية النموذج المقترح، يتم التقويم من زاويتين :- تقويم كلي للنموذج، وتقويم للمعالم الإحصائية التي أتى بها أسلوب التقدير ؛ ومن الزاوية الأولى ، يحكم على النموذج من خلال اختبار-Overall- Chi-square – goodness- of –fit test فإذا كانت قيمته غير دالة إحصائيا ، فهذا يعني أن النموذج متفق مع البيانات، ونظرا لتأثر اختبار كاي تربيع بحجم العينة، ومن شروط استخدام SEM، أن يكون حجم العينة كبيرا، لذا يلجأ الباحثون، لاستخدام محكات أخرى، تراعي حجم العينة؛ وتتوفَر في البرمجية معايير عديدة لتقويم مدى ملائمة النموذج للبيانات. ومن أكثر المحكات استخداما لدى الباحثين:-

1- RMR=Root -mean-square residual (إذا كانت القيمة صفرا يعني مطابقة تامة)

2- CFI= Comparative fit index (إذا كانت القيمة أكبر من 0.90 يعني مطابقة)

3- GFI=goodness-of-fit index (إذا كانت القيمة أكبر من 0.90 يعني مطابقة)

4- RMSEA=root-mean-square error of approximation (إذا كانت القيمة أكبر من 0.95 يعني مطابقة)

وفي هذه الدراسة، تم فحص النموذج من خلال العلاقات بين المتغيرات على أنها من النوع الظاهر، وخضعت كافة المتغيرات للتحليل ألتوكيدي؛ للتقليل من أثر الخطأ، وتم إدخال الفقرات ذات الدلالة الإحصائية التي تنتمي للبعد (العامل) إلى النموذج الذي تهدف البيانات إلى التحقق منه، ولتنفيذ المراحل السابقة، استخدمت في الدراسة الحالية برمجية اربوكل Analysis of moment structures (Arbuckle,2006) AMOS 6 والتي تعني تحليل المتوسط والتغاير بين الأبنية (العوامل) (Byrne, 2001,p.15).

ولهذه البرمجية تعريفاتها الخاصة بها، فالشكل الدائري أو البيضاوي في النموذج يعني أن المتغير خفي لا يمكن ملاحظته وقياسه، أما أذا كانت المتغيرات من النوع الذي يمكن ملاحظته ويمثلها شكل مربع أو مستطيل سواء أكانت مستقلة أو تابعة. وقد رمزت المتغيرات في هذه الدراسة بالحرف العربي، حيث يمثل المربع أو المستطيل بالمتغير المستقل والوسيط والتابع ، والدائرة مثلت بحرف (خ) للدلالة على حجم الخطأ، والسهم يمثل مصدر التأثير من – إلى.

1- صدق البناء لمقياس إدراك الاندماج الوالدي

التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي

كما ذكر سابقا، عند بناء النموذج السببي للمتغيرات الداخلة به، يتم أولا تحديد نموذج القياسMeasurement Model، أي إخضاع فقرات مقياس (إدراك لاندماج الوالدين) للتحليل ألعاملي على أساس أن عدد العوامل التي تنطوي فقرات المقياس عليه غير محددة إحصائيا. ويحدد التحليل ألعاملي الاستكشافي، عدد العوامل أو ألأبعاد، كما يحدد فيما إذا كانت العوامل مترابطة أو غير مترابطة، وأخيرا، تتحدد المتغيرات(الفقرات) التي يكون تشبعها دالا إحصائيا على العامل أو العوامل. ويؤكد ستابلتون(Stapton,1997.p.5) و فبرجر وزملاؤه (Fabrigar,L,R.,Wegener.D.T., MacCallum.R.C.,& Strahan.E.J,1999)

على أهمية استخدام التحليل ألعاملي الاستكشافي أولا، إذا كان الهدف هو تحديد العوامل مسبقا ، ويرى شوميكر ولــومكس (Schumacker& Lomax,2004,p107)، ضــرورة أن يجري الباحث التحليل ألعاملي الاستكشافي لتحديد عدد العوامل، ثم ينفذ التحليل ألعاملي ألتوكيدي لاختبار الفرضيات عن وجود العلاقــات بــين المتغيــرات الملاحظــة والمتغيــرات الخفيــة. وفي الدراسة الحالية، اعتمدت الباحثة على ألإطار النظري كأساس في تحديد العوامل، ولضمان صدق الأداة في قياس ما يريدالمقياس أن يقيسه، فقد تم الاعتماد على المحكمين لضمان الصدق المنطقيLogical validity (ارتباط الفقرة بالبعد أو المجال أو العامل). لقد تم تحليل فقــرات المقياس الثمانية والعشرين بواسطة برمجية SPSSv15 ، واعتمدت الدراسة طريقــة التحليــل ألعاملي للمحور الرئيس principle axis factor analysis ، والسبب في اختيار هذه الطريقة هو اعتمادها على الافتراض القائل بوجود الخطأ في القياس، ومن الأفضل استخدامه في حالــة منهجية SEM لأنه يفسّر التغاير covariation بين المتغيرات، في حين يفسّر التحليل للمكونات الرئيسة التباين الكلي للمتغيرات(Garson,2007,p.8). ولضمان ســلامة خطــوات التحليــل ألعاملي ، تم ألاعتماد على نتائج اختبار بارتلت Bartelet test of sphercity لفحص الفرضية الصفرية-(إذا كانت كل الارتباطات تساوي صفراً)، وأسلوب قيصر – ماير- ولكــن(KMO) لفحص مقدار تجانس العينة ككل، وتبين أن قيمة اختبار بارتلت(2497.233) وهي دالة إحصائيا عند مستوى(0.001) بدرجات حرية=378، كما بلغت قيمة KMO(0.905) وهي أعلــى مــن المحك(0.6)، وكانت قيمة مؤشرات مناسبة العينة عن طريق مصفوفة الارتباط الصورية-Anti Image Correlation-AIC) أكبر من (0.5) حيث تراوحت قيم المؤشر لكل متغير من أكبر قيمة(0.959) إلى اصغر قيمة(0.804). واعتمدت الدراســة المحــك الــذي ذكــره ســتيفنز (Stevens,1996,p.371) والذي يقترح أن يكون أدنى تشبّع للفقرة على العامل هو (0.25) في

حال حجم العينة أكثر من 160 حالة، كما تم الأخذ بنتائج التحليل الذي يحقق معيارين: أولاً- أن لا يقل عدد الفقرات في أي عامل من العوامل عن 4 فقرات. ثانيا- أن تكون العوامل الناتجة ممكنة التفسير وما فيها من فقرات يبرر تسميتها(سوالمه وحدّاد،1996).

ووفق ما ذكر سابقا، تم تحليل بيانات الدراسة الحالية(364) طالباً وطالبة(قبل تصفية العينة النهائية) بواسطة طريقة التحليل ألعاملي الاستكشافي من نوع المحور الرئيسPAF مع التدوير المائل من نوع oblimin، والجدول رقم (6) يوضح نتائج التحليل ألعاملي من حيث عدد العوامل وتشبع الفقرات والشيوع لكل فقرة وألفا كرونباخ لكل عامل .

الجدول 6

رقم الفقرة وعدد العوامل والشيوع وتشبع الفقرات

بالعوامل المستخلصة حسب pattern matrix وoblique rotation باستخدام طريقة المكونات للمحور الرئيسPAF

رقم الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الشيوع
12	0.64			0.46
16	0.63			0.31
13	0.55			0.33
19	0.51		0.21-	0.42
15	0.49			0.29
18	0.46		0.28-	0.39
17	0.45			0.32
9	0.45			0.32
11	0.44			0.41
7	0.43	<u>0.37</u>		0.34
10	0.40	0.28		0.32
1	0.38			0.27
14	0.36			0.23
27	0.33			0.24
8		0.75		0.60
3		0.73		0.49
4		0.63		0.45

2		0.51		0.35
5		0.31		0.45
6	0.27	0.28		0.31
21			0.68-	0.44
23			0.65-	0.52
24			0.57-	0.43
20			0.55-	0.33
25			0.55-	0.43
28			0.50-	0.26
22		0.31	0.41-	0.39
26			0.37-	0.37
التباين المفسر	%27.36	%5.83	%3.85	%37.04
معامل ألفا	0.85	0.75	0.83	0.90

لقد فسّرت العوامل الثلاثة ما مجموعه(37.044%) ، وأحتل العامل الأول الترتيب الأول في تفسير التباين(27.36%) والثاني(5.83%) والثالث(3.855%). ويعتبر التباين الكلي قليلا، أما بالنسبة لمعاملات ألفا فقد كانت عالية وهي فوق(0.7) وتنسجم مع المعيار الذي ذكره ننيلي(Nunnally,1978) . فقد بلغ عدد الفقرات المشبعة على العوامل الثلاثة (28) فقرة (التحليل العاملي الاستكشافي).

تسمية العوامل المستخلصة:-

تمت تسمية العوامل الثلاثة، بعد فحص مضمون فقرات كل عامل من العوامل الثلاثة.

وقد سمّي **العامل الأول** الذي يتضمن الفقرات التالية:-

12- ينصحني والداي أن أطالع كتبا إضافية ومجلات علمية.....

16- يحدد لي والداي عدد ساعات مشاهدة التلفاز ......

13- يتصل والداي بمدير المدرسة .....

19- يوفر والداي الوقت الكافي للتحدث معي حول أموري الدراسية.

15- يطلب مني والداي أن أتابع البرامج التعليمية في التلفاز.

18- يثير والداي لدي الرغبة في البحث عن المعلومات .....

17- يسألني والداي يوميا عن أدائي في المدرسة .

9- يشجعني والداي على بذل الجهد للحصول على معرفة واسعة.

11- يوفر لي والداي مكانا مناسبا داخل البيت للدراسة .

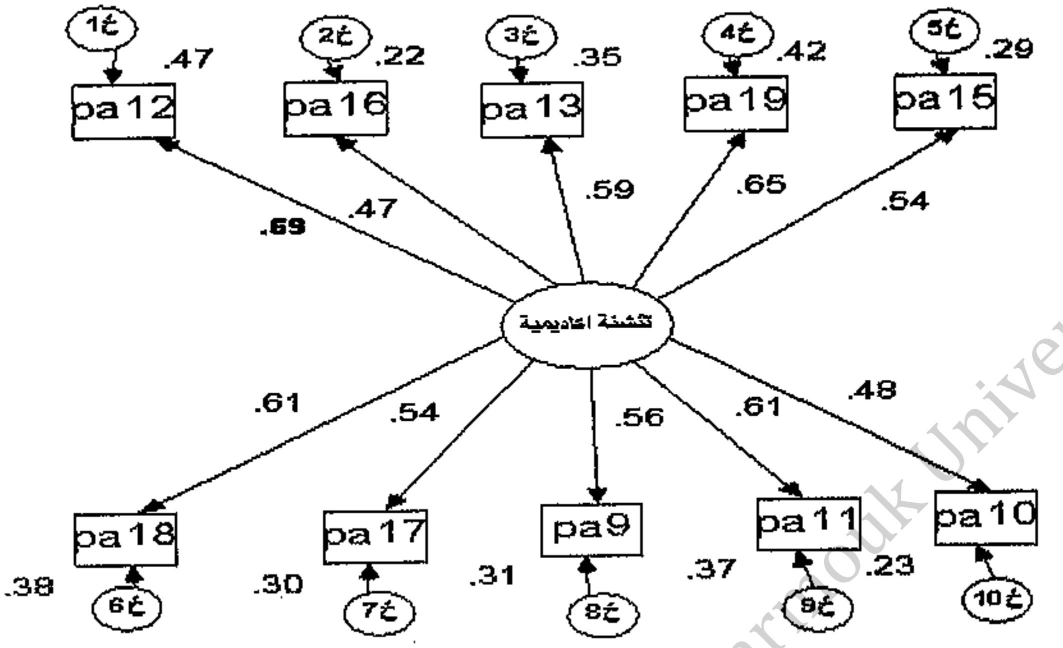
10- ينصحني والداي بأن استثمر وقت الفراغ في الدراسة ...

1- يرى والداي انه من المهم التفكير في ما أريد أن أكون ....

14- يناقشني والداي عن التخصص الذي أرغب أن ادرسه.....

27- يتوقع والداي مني دائما أ، انهي واجباتي .....

باسم التنشئة الأكاديمية؛ وبّين التحليل ألعاملي ألتوكيدي، وباستخدام طريقة Maximum likelihood estimates (ML) أن أفضل نموذج لقياس العامل الأول، هو الذي يتضمن الفقرات(12، 16، 13، 19، 15، 18، 17، 9، 11، 10) حسب معايير ملائمة الفقرات(انظر الشكل رقم (9).



شكل (9) عامل التنشئة الأكاديمية

Chi-square=109.40 , df=35, p=0.00, GFI=0.93, CFI=0.91, RMSEA=0.07

******تشير pa12 إلى رقم الفقرة في مقياس إدراك لاندماج الوالدين، وهكذا مع بقية الفقرات، كما يشير الحرف" خ" إلى الخطأ.*

كما سمّي العامل **الثاني** الذي يتضمن العبارات التالية:-

8- يطمح والداي أن أكون من المتفوقين في المدرسة.

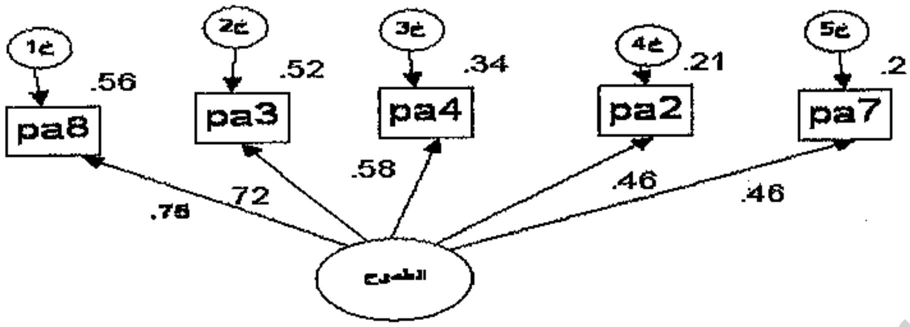
3- يطمح والداي أن أحصل على معدل عال في الثانوية العامة لدخول الجامعة.

4- يطمح والداي أن أحقق إنجازات في دراستي أفضل مما أنجزاه.

2- يطمح والداي أن أكون في مكانة علمية مرموقة في المستقبل .

7- يرغب والداي مني أن أكمل الواجبات المدرسية ......

باسم **الطموح**. وبّين التحليل ألعاملي ألتوكيدي، وباستخدام طريقة Maximum likelihood estimates (ML) ، على أن أفضل نموذج لهذا العامل؛ هو الذي يتضمن الفقرات(8 ، 3 ، 4 ، 2 ، 7) حسب معايير ملائمة الفقرات كما في الشكل رقم (10).



Chi-square=17.18 , df=5, p=0.05, GFI=0.98 CFI=0.96, RMSEA=0.08 , RMR=0.009

شكل (10) عامل الطموح

**تشير pa8 إلى رقم الفقرة في مقياس إدراك لاندماج الوالدين، وهكذا مع بقية الفقرات، كما يشير الحـــرف" خ" إلى الخطأ.*

بينما سُمّي العامل **الثالث** الذي يتضمن العبارات التالية:-

21- يتوقع والداي بأنني أستطيع إكمال دراستي الجامعية .

23- يتوقع والداي بأنني قادر على أن أحصل على معدل مرتفع في الثانوية العامة.

24- = = أن أحصل على أعلى الشهادات الجامعية ...

20- = = أن أكون في مكانة علمية مرموقة في المستقبل.

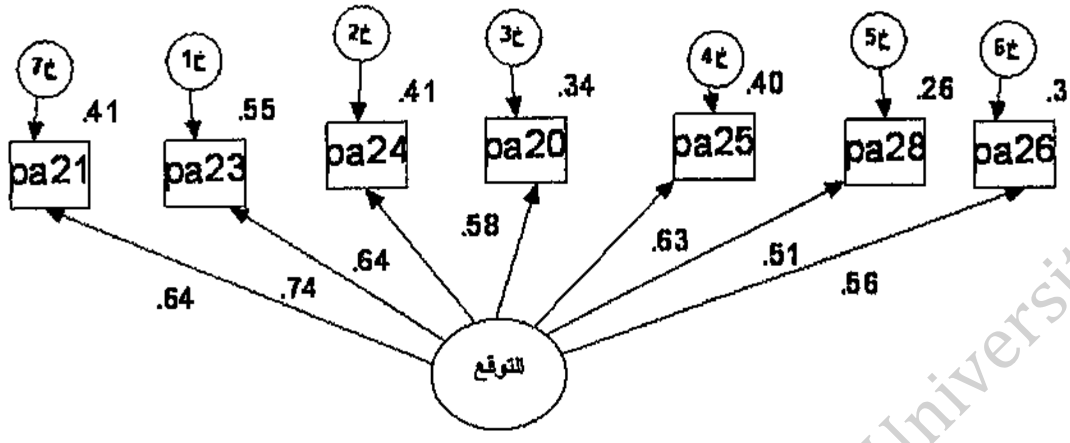
25- = = أن أحقق إنجازات في دراستي أفضل مما أنجزاه.

28- = = لي التفوق في تحصيلي الأكاديمي في المدرسة.

22- = = أن أكون متفوقا في المدرسة.......

26- = = أن أكون من المتفوقين دراسيا إذا .....

باسم التوقعات. وبين التحليل ألعاملي ألتوكيدي، وباستخدام طريقة Maximum likelihood estimates (ML)، على أن أفضل نموذج للعامل الثالث، هو الذي يتضمن الفقرات(21، 23، 24، 20، 25، 28، 26) حسب معايير ملائمة الفقرات، كما هو موضح بالشكل رقم (11).



شكل (11) عامل التوقع

Chi-square=22.89 , df=14, p=0.06, GFI=0.98 CFI=0.98, RMSEA=0.04, RMR=0.01

*تشير pa23 إلى رقم الفقرة في مقياس إدراك لاندماج الوالدين، وهكذا مع بقية الفقرات، كما، يشير الحرف "خ" إلى الخطأ.

ومما ينبغي ذكره ، بأن جميع قيم تشبعات الفقرات على العوامل دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) . ولحساب درجات إفراد العينة على العوامل، تم الاعتماد على الفقرات التي تشبعت على العامل الذي تنتمي الفقرات إليه، كما هو مبين في الإشكال (9، 10، 11). علما بأن عدد الفقرات الذي تكون منها المقياس هو 22 فقرة. وفي ضوء نتائج التحليل ألتوكيدي، حسبت درجات أفراد العينة على فقرات كل عامل(تحقق لديه شرط الملائمة)، بحيث أصبح لكل طالب و طالبة، ثلاث درجات(التنشئة الأكاديمية، الطموح، التوقع).

2- صدق البناء لمقياس دافعية ألإنجاز الأكاديمي

التحليل ألعاملي ألاستكشافي والتوكيدي

تكون مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي من(39) فقرة(الملحق رقم 4)، ولضمان سلامة خطوات التحليل ألعاملي الاستكشافي، تم الاعتماد على نتائج اختبار بارتلت Bartelet

test of sphercity لفحص الفرضية الصفرية(إذا كانت كل الارتباطـات تـساوي صـفرا) وأسلوب قيصر – ماير– ولكن(KMO) لفحص مقدار تجانس العينة ككل.اظهـرت النتـائج أن قيمة إختبار بارتلت(2595.498) دالة إحصائيا عند مستوى(0.001) بدرجات حرية=378 ، وبلغت قيمة KMO (0.787) وهي أعلى من المحك(0.6) ، وبلغت قيمة مؤشرات مناسبة العينة عن طريق مصفوفة الارتباط الصورية(Anti-Image Correlation-AIC أكبر مـن (0.5)، حيث تراوحت قيم المؤشر لكل متغير من أكبر قيمـة(0.893) إلـى اصـغر قيمـة(0.664). واعتمدت الدراسة المحك الذي ذكره (Stevens,1996,p.371) ، يكـون تـشبع الفقـرة دالا إحصائيا على العامل ، عندما يكون الحد الأدنى هو(0.25) في حال كون حجم العينة أكثر مـن 160 حالة. كما تم الأخذ بنتائج التحليل الذي يحقق معيارين: أولاً– أن لا يقل عدد الفقرات لأي عامل من العوامل عن 4 فقرات. ثانيا– أن تكون العوامل الناتجة ممكنة التفسير وما فيها مـن فقرات يبرر تسميتها(سوالمه وحدّاد،1996). وتم تنفيذ التحليل ألعاملي لاستخراج العوامل على الأساس النظري لتشكيل المقياس، بمعنى ، إدخال عدد العوامل– المحددة مسبقا– المـراد بيـان تشبعاتها وتباينها.

ولقد حللت بيانات الدراسة(364) حالة(قبل تصفية العينة النهائية) وبطريقـة التحليـل العاملي الاستكشافي من نوع المحور الرئيسPAF مع التدوير المائـل مـن نـوع oblimin، والجدول رقم(7) يوضح نتائج التحليل العاملي الاستكشافي؛ من حيث عـدد العوامـل وتـشبع الفقرات والشيوع لكل فقرة وألفا كرونباخ لكل عامل.

الجدول7

رقم الفقرة وعدد العوامل والاشتراكيات/ الشيوع وتشبع الفقرات
بالعوامل المستخلصة حسب pattern matrix وoblique rotation باستخدام طريقة المكونات
للمحور الرئيسPAF لمقياس دافعيه الإنجاز

رقم الفقرة	العامل الأول المنافسة	العامل الثاني الثقة بالنفس	العامل الثالث الرغبة	العامل الرابع المثابرة	الشيوع
11	0.939				0.868
34	0.764				0.580
37	0.469			0.339	0.450
36	0.495				0.339
39	0.452				0.234
33	0.343				0.154
27	0.308		0.307		0.255
19	0.260				0.248
16		0.565			0.350
17		0.517			0.315
15		0.502			0.280
18		0.501			0.251
2		0.482			0.261
31		0.418			0.213
7		0.407			0.250
6		0.406	0.314		0.295
9		0.359	–		0.188
26			0.683		0.473
22			0.403		0.172
30			0.364		0.262
32			0.359		0.280
3			0.300		0.198
1				0.578	0.355
13			0.270	0.504	0.372
21				0.438	0.253
4				0.330	0.199

14				0.292	0.199
23				0.270	0.231
التباين المفسر	17.66 %	%6.26	%3.67	%2.86	%30.44
معامل ألفا	0.78	0.72	0.62	0.60	0.83

لقد فسّرت العوامل الثلاثة ما مجموعه(30.44%)، وأحتل العامل الأول الترتيب الأول في تفسير التباين(17.66%) وفسر العامل الثاني(6.26%) والعامل الثالث(3.67%) وفسر العامل الرابع(2.86%). وأظهر التحليل العاملي وجود أربعة عوامل فقط، بحيث خرج عامل أهمية الوقت. ويعتبر مقدار التباين المفسر قليلا ، وقد يُعزى إلى أن للدافعية أكثر من أربعة عوامل(الأعسر وآخرون، 1981). ولأغراض الدراسة الحالية؛ تُعتبر العوامل المستخلصة كافية لتفسير دافعيه الإنجاز الأكاديمي، وهذا يتفق مع الإطار النظري للدراسة، وتعتبر معاملات ألفا، مقبولة لأغراض الدراسة. وكشفت نتائج التحليل الاستكشافي، بأن عدد فقرات مقياس دافعية الانجاز، قد بلغ 28 فقرة .

تسمية العوامل المستخلصة:

تمت تسمية العوامل بعد فحص مضمون فقرات كل عامل من العوامل الأربعة، ويتكون **العامل الأول** من العبارات التالية:-

رقم الفقرة محتوى الفقرة

11- أثق بقدرتي على اتخاذ القرارات.

34- استمتع بمنافسة طلبة آخرين في مستواي من الذكاء.

36- أسعى لأكون بمستوى الطلبة المتفوقين دراسيا.

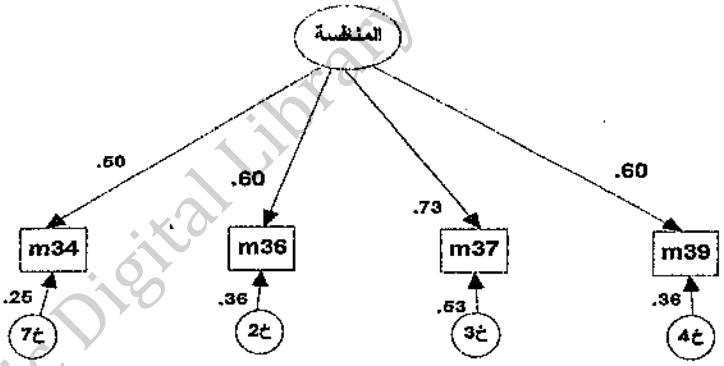
37- أبذل قصارى جهدي لأتفوق على زملائي.

39- أرغب في آن أكون ناجحا في أي عمل أقوم به.

33-أحاول أن أجيب عن الأسئلة التي يطرحها المعلمون قبل زملائي.

19-عزيمتي وإصراري هما سبب نجاحي

وقد سمّي العامل الأول **باسم المنافسة**. وبين التحليل ألعاملي ألتوكيدي، وباستخدام طريقة Maximum likelihood estimates (ML)على أن أفضل نموذج للعامل الأول هو الذي يتضمن الفقرات :-34 ، 36 ، 37 ، 39 حسب معايير ملائمة الفقرات Chi-square=1.965, df=2,p=0.374, RMR=0.006, GFI=0.997, CFI=1.000, RMSEA=0.000) حيث كان تشبع الفقرات على العامل دالا إحصائيا عند مستوى(0.001) كما يوضحه الشكل(12).



شكل 12 عامل المنافسة

Chi-square=1.965,df=2, p=0.374,RMR=0.003,GFI=0.99,CFI=1.000,RMSEA=0.000

- *تم ترميز فقرات مقياس دافعية الانجاز بالحرف m ، والرقم يشير إلى رقم الفقرة بالمقياس ، كما يشير الحرف" خ" إلى الخطأ .*

وقد سمّي العامل الثاني الذي يتكون من العبارات التالية:-

رقم الفقرة   محتوى الفقرة

16 – أثق في قدرتي على إقناع الآخرين

17 – أستطيع أن أتعامل مع أي موقف أوضع فيه.

15 -أستطيع تجاوز المصاعب التي أتعرض لها.

18 -إذا صممت على شئ فسوف أصل إليه .

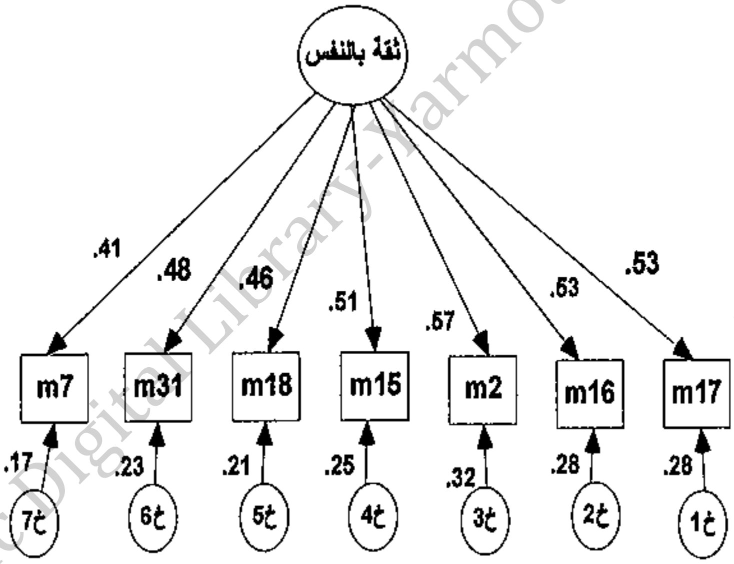
2 -لدي التصميم والإصرار على إتمام العمل الصعب .

31 - أرغب في الأعمال أو المشكلات بالغة الصعوبة أكثر ما أرغب في الأعمال المتوسطة.

9 - أنا متأكد من قدرتي على كسب ثقة الآخرين واحترامهم .

7- يشجعني النجاح في عمل ما على محاولة القيام بعمل أكثر صعوبة .

باسم **الثقة بالنفس**، وبين التحليل العاملي التوكيدي، على أن أفضل نموذج للعامل الثاني هـو الـذي يتـضمن الفقرات (16، 17، 15، 18، 2، 31، 7) كما يوضحه الشكل(13).



شكل13 عامل الثقة بالنفس
Chi-square=29.3,df=14,p=0.01,RMR=0.03,GFI=0.97,CFI=0.95,RMSEA=0.05

وتكّون العامل الثالث من العبارات التالية:-

26- أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة .

22 - أتمنى أن يتم اختصار وقت الحصة .

30-أحب النشاط والعمل داخل غرفة الصف وخارجها .

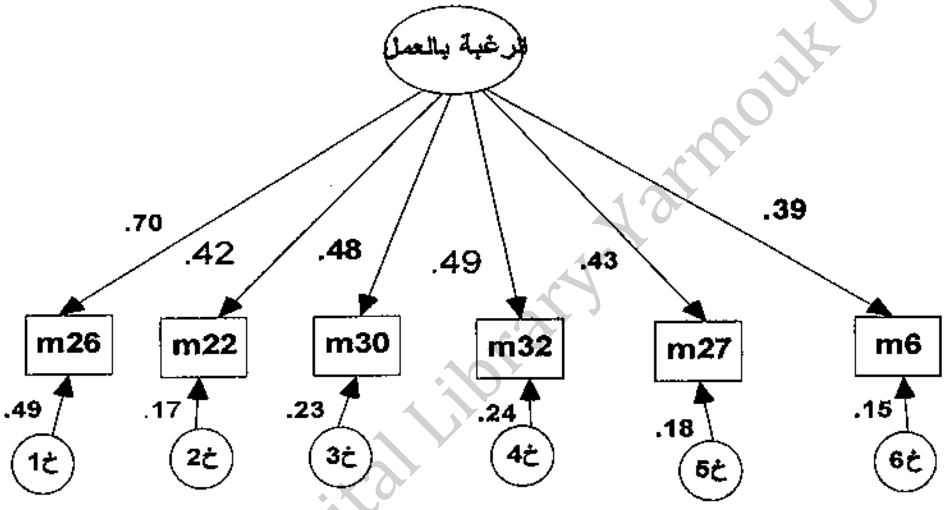
32- أهتم بدراستي وأفضلها على أي عمل آخر .

27- أشعر بالرضا والسرور عندما أطور معلوماتي ومهاراتي الدراسية .

3- أواصل العمل على حل المشاكل مهما استغرق ذلك من وقت.

6 - كثيرا ما استمر في مواصلة عمل ما، حتى لو بدا هذا العمل ميئوسا منه.

وقد سمّي **باسم الرغبة بالعمل**، وكشف التحليل العاملي التوكيدي، على أن أفضل نمـوذج للعامل الثالث، هو الذي يتضمن الفقرات (26، 22، 30، 32، 27، 6)، حيـث كـان تـشبع الفقرات على العامل دالا إحصائيا عند مستوى(0.001)، كما يوضّحه الشكل(14).



شكل14 عامل الرغبة
Chi-square=9,37,df=9, p=0.40,RMR=0.03,GFI=0.99,CFI=1.000,RMSEA=0.01

- *تم ترميز فقرات مقياس دافعية الانجاز بالحرفm ، والرقم يشير إلى رقم الفقرة بالمقياس ، كما يـشير الحرف "خ" إلى الخطأ .*

وتكّون العامل الرابع من العبارات التالية :-

1- ابذل قصارى جهدي لرفع المستوى العلمي لديّ.

13- اعتمد على نفسي في دراستي .

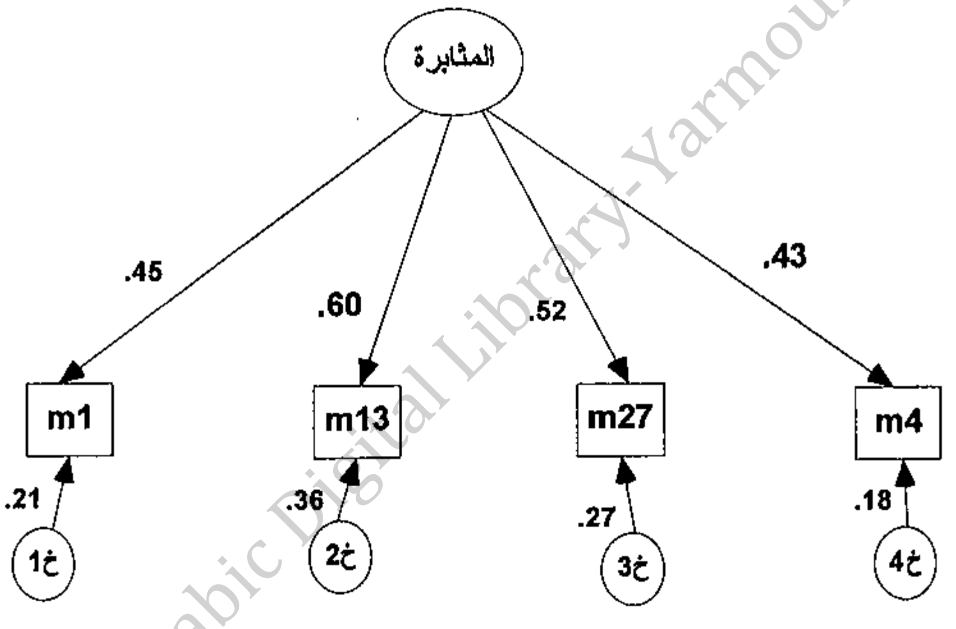
21- استفيد من وقت الفراغ المتوافر في الدراسة .

4- إذا لم أصل لهدفي من العمل الذي أقوم به، أحاول مرة أخرى.

14-أثق في قدرتي على توصيل المعلومة لمن أتحدث معه .

23- أستغل الوقت لكي أنجز ما يطلب مني من أعمال.

وسمّي **باسم المثابرة**. ، وبين التحليل العاملي التوكيدي، على أن أفضل نموذج للعامل الرابع هو الذي يتضمن الفقرات (1 ،13 ، 21 ، 4) وذلك حسب معايير الملائمة Chi-square=0.008,df=2,p=0.996,RMR=0.000,GFI=1.000,CFI=1.000, RMSEA=0.000) . حيث كان تشبع الفقرات على العامل دالا إحصائيا عند مستوى (0.001.) ، والشكل (15) يّبين ذلك .



شكل15 عامل المثابرة
Chi-square=0.00,df=2 p=0.996,RMR=0.000,GFI=1.000,CFI=1.000,RMSEA=0.000

وأظهرت نتائج التحليل التوكيدي، أن عدد الفقرات التي يتكون منها مقياس دافعية الانجاز قد بلغ 21 فقرة. وتم استخراج درجات أفراد العينة، على أساس جمع درجات عدد فقرات كل بعد من أبعاد المقياس الأربعة. ويصبح لكل طالب وطالبة أربع درجات(المنافسة، الثقة بالنفس، الرغبة بالعمل، المثابرة). وبهذا، يصبح عدد المتغيرات الداخلة بالنموذج، تسع متغيرات من النوع الذي يمكن ملاحظتها:- التنشئة الأكاديمية، الطموح، التوقع، مركز الضبط،

الرغبة بالعمل، الثقة بالنفس، المثابرة، المنافسة، التفكير الإبداعي ككل. وتفترض الدراسة بوجود الخطأ في القياس، وللتقليل من الأثر السلبي له على النتائج؛ تم إدخاله كمتغير خارجي(خفـــي)، وتم ترميزه بالحرف (خ). وبذلك يكون النموذج السببي المقترح في هذه الدراسة علـــى النحـــو التالي:- **المتغير المستقل(الاندماج ألوالدي)**:- التنشئة الأكاديمية، الطموح، التوقع. والـــذي لا يوجد ما يؤثر عليه من المتغيرات الداخلة بالنموذج ، **والمتغيرات الوسيطة**:- مركز الـــضبط، ودافعية الانجاز(الثقة بالنفس، الرغبة بالعمل، المثابرة، المنافسة)، **والمتغير التـــابع**:- التفكيـــر الإبداعي. الخطأ (خ) الذي يمكن أن يكون موجودا لدى المتغيرات الوسيطة والتابعة، وهو متغير خفي. ويصبح النموذج من نوع أحادي الاتجاه Recursive Model ، ولقـــد تمـــت معالجـــة بيانات الدراسة من خلال مصفوفة التغاير؛ لأن معظم المتخصصين في نموذج المعادلات البنائية ، ينصح باستخدام مصفوفة التغاير (Bollen , 1989 ; Byrne, 2001).[*]

---

[*] لقد مرت عملية تطبيق الأدوات بمرحلتين ، في المرحلة الأولى ، تم تطبيق المقاييس الثلاث(مركز الضبط ، إدراك لاندماج الوالدين ، دافعية الانجاز الأكاديمي) بحيث كان العدد (364) طالبا وطالبا؛ أمـــا فـــي المرحلـــة الثانية، وعندما تم تطبيق اختبار تورانس، كان العدد(338) طالبا وطالبة. وقد تم تنفيذ التحليل العاملي بنوعيـــه، على العدد (364) طالبا وطالبة. أما تحليل النتائج النهائية، وبناء النموذج السببي للتفكير الإبداعي، فقد تم مـــن خلال العينة (338) طالبا وطالبة، للعام الدراسي 2008/2007.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى بناء نموذج سببي للعلاقة بين الاندماج الوالدي ، ودافعية الإنجاز، ومركز الضبط، والتفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب وطالبات الصف العاشر الأساسي للعام الدراسي الحالي 2008/2007. **وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما النموذج السببي المقترح للعلاقة بين الاندماج الوالدي ودافعية الإنجاز ومركز الضبط والتفكير الإبداعي؟**. تم استخراج المصفوفة الارتباطية للمتغيرات الداخلة بالنموذج(التنشئة الأكاديمية ، الطموحات الوالدية، التوقعات الوالدية، مركز الضبط، الثقة بالنفس، الرغبة بالعمل، المثابرة، المنافسة، التفكير الإبداعي، الطلاقة، المرونة، الأصالة)(الملحق رقم 10). وقد لجأت الدراسة في تحليل البيانات إلى مصفوفة التغاير بدلا من مصفوفة الارتباط.

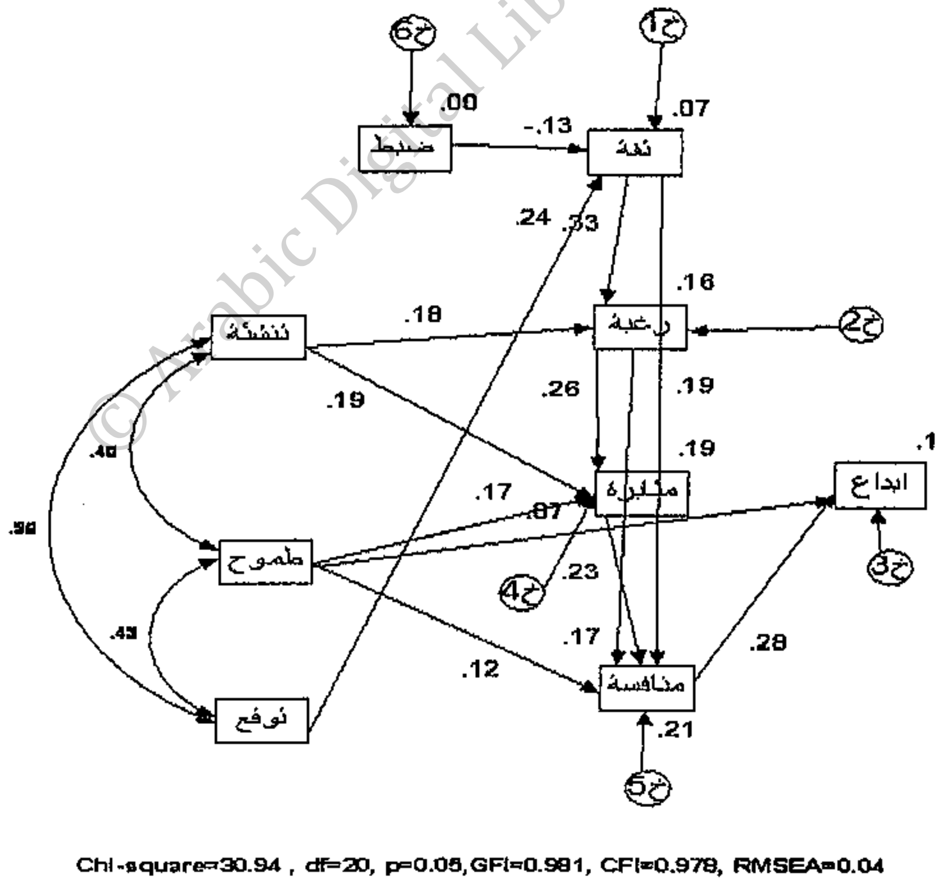
كما تم التأكد من طبيعة توزيع العينة(يفترض أن يكون التوزيع طبيعيا) ، وتبين بأن التوزيع غير طبيعي، ولحل مشكلة التوزيع، تم استخدام منهجية **بلن – ستاين** (Byrne,2001) لإعادة توزيع العينةBootstrapping، واعتمدت الدراسة، اختيار(200) عينة عشوائية من العينة ألأصلية(338)، عند مستوى ثقة (0.05) . تم إدخال مصفوفة التغاير للمتغيرات الداخلة بالنموذج إلى التحليل، وقد تم رسم المخطط الذي يمثل النموذج النظري لسببية التفكير الإبداعي، والذي يمثله الشكل رقم(16). ويبين الجدول رقم (8) مصفوفة التغاير بين المتغيرات الداخلة بالنموذج .

الجدول8

مصفوفة التغاير لمتغيرات النموذج لدى عينة الدراسة(338)

المتغير	إبداع	ضبط	تنشئة	طموح	توقع	ثقة	رغبة	مثابرة	منافسة
إبداع	3506.4								
ضبط	17.85-	9.18							
تنشئة	7.44-	2.12-	35.91						
طموح	12.36	0.27-	3.74	2.4					
توقع	12.43	0.97-	10.83	2.11	10.27				
ثقة	31.77	1.78-	4.79	0.54	3.04	14.5			
رغبة	15.13	1.83-	5.91	0.48	2.61	5.45	15.25		
مثابرة	5.26	0.82-	4.08	0.86	1.85	1.99	2.63	4.34	
منافسة	32.3	0.61-	1.7	0.59	1.3	2.19	2.28	1.37	3.28

ووفق المصفوفة السابقة، تم تصميم النموذج النظري – وفق المتغيرات الداخلة بالنموذج – كما هو واضح بالشكل(16).

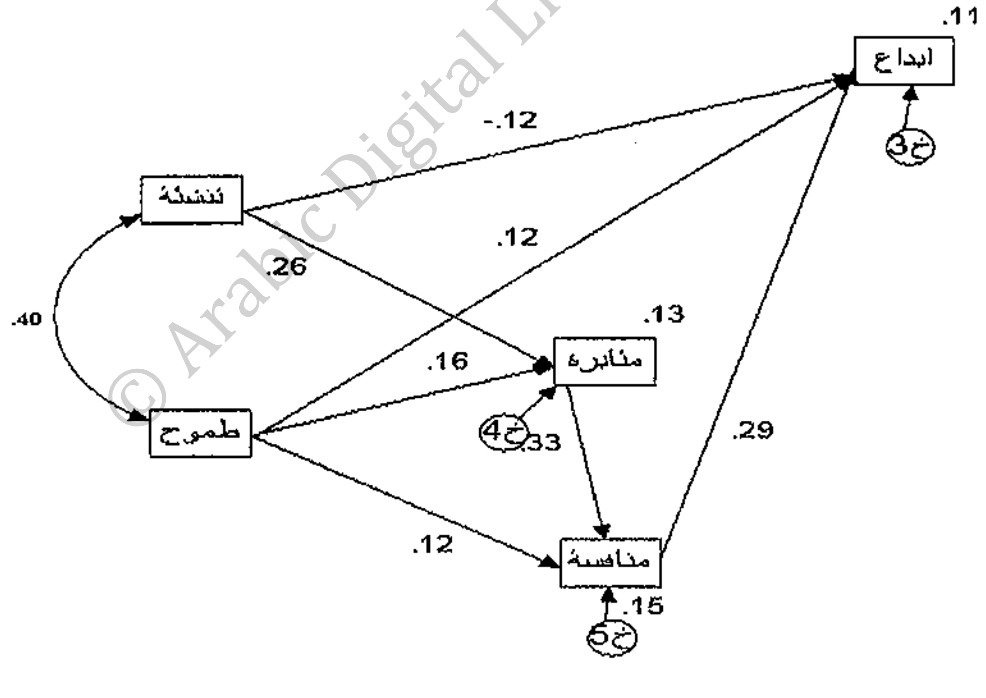


Chi-square=30.94 , df=20, p=0.05,GFI=0.981, CFI=0.978, RMSEA=0.04

شكل (16) النموذج السببي المعدل للإبداعية

ويظهر الشكل(16) معاملات الانحدار المعيارية، ومعاملات الملائمة.

وللإجابة عن السؤال الثاني:- ما النموذج الواقعي الذي يتفق مع بيانات العينة ؟ . تم فحص النموذج النظري من خلال برمجية (AMOS6 Graphics) باستخدام أسلوب التقدير (ML) بحيث يكون الناتج بالقيم المعيارية standardize . وقد تم حذف المسارات غير الدالة إحصائيا، وعند مقارنة معالم النموذجين (بعد حذف المسارات غير الدالة إحصائيا ، والتي كان لها تأثير على معايير الملائمة في النموذج النظري) ، يصبح النموذج الواقعي النهائي والذي ينسجم مع بيانات العينة ، وتنطبق علية معايير الملائمة، هو النموذج الذي يمثله(شكل رقم 17).



Chi-square=1.6 , df=2, p=0.44,GFI=0.98, CFI=1.00, RMSEA=0.00

شكل (17) النموذج السببي الواقعي للإبداعية

ولاختبار النموذج بأنه صحيح، كشف أسلوب بلن – ستاين Bollen –Stine ، أن النموذج صحيح عند مستوى دلالة (p=0.502) . حيث بلغ متوسط إعادة المعاينة (2.24)، والخطأ المعياري (0.15) عندما يكون عدد العينات العشوائية (200). ويظهر من الشكل(17)، خروج متغيرات مركز الضبط والتوقع والثقة بالنفس والرغبة من النموذج السببي النظري المقترح ؛ وقد يفسر ذلك؛ من أن مقياس مركز الضبط المستخدم بالدراسة ، يعالج قضايا عامة وليس مرتبطا مباشرة بموضوع الإبداع ، ولكنه يؤثر على الثقة بالنفس، والتي بدورها تؤثر على الرغبة ، والمثابرة، والمنافسة . وبالنسبة للتوقع، فهو مدرك عقلي، متكون لدى الوالدين ويعكسه الابناء، ولدى كل الأفراد توقعات تؤثر على تكوين السلوك ؛ والتوقعات عبارة عن تمثيلات عقلية mental representations تم بناؤها في ضوء نتائج أفعال سابقة قام الفرد بها، وفي ظروف محددة، بحيث تؤثر تلك النتائج على الأحكام، فيما إذا كان بالإمكان الحصول على النتائج المرغوبة. وقد تكون تلك التوقعات (توقعات الأبناء، وتوقعات الآباء) مبالغاً فيهما أو العكس؛ وفي مثل هذه الحالة ؛ قد لا يكون للتوقعات تأثير على متغيرات النموذج ، وخاصة الإبداع. لقد كان التباين الأكبرللمثابرة، بفعل تأثير التنشئة الأكاديمية والطموح. أما الثقة بالنفس والرغبة بالعمل، فكان لهما تأثير على المنافسة والمثابرة ؛ وعند فحص النموذج (وفق معايير الملائمة) وبوجود متغيري الثقة بالنفس والرغبة بالعمل ، تبين بأن النموذج ، لم يتفق والبيانات وفق معاير الملائمة. لذا، أفضل نموذج يمكن أن يفسّر الإبداع ، هو النموذج الذي يتكون من المتغيرات التالية:-

1- التنشئة الأكاديمية والطموح (متغيرات مستقلة).

2- المثابرة والمنافسة (متغيرات وسيطة) .

3- التفكير الإبداعي (متغير تابع) .

وتم استخراج معاملات الانحدار المعيارية والوزن الانحداري للمتغيرات الداخلة بالنموذج النهائي (والجدول رقم 9 يوضح ذلك).

الجدول 9

يبين معاملات الانحدار والمعيارية والخطأ المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للمتغيرات الداخلة بالنموذج

مسار التأثير	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	الانحدار المعياري	ت	مستوى الدلالة
تنشئة – مثابرة	0.09	0.02	0.26	4.73	0.000
طموح – مثابرة	0.22	0.08	0.16	2.87	0.004
مثابرة – منافسة	0.29	0.05	0.33	6.28	0.000
طموح – منافسة	0.15	0.06	0.13	2.40	0.016
منافسة – ابداع	9.60	1.73	0.29	5.56	0.000
تنشئة – ابداع	1.14-	0.56	0.12-	2.04-	0.042
طموح – ابداع	4.55	2.18	0.12	2.08	0.037

كان للمنافسة والطموح أكبر حجم تأثير على التفكير الإبداعي بشكل مباشر، كما كان تأثير التنشئة الأكاديمية على التفكير الإبداعي سلبيا، بمعنى : أن المبالغة الوالدية في التنشئة الأكاديمية للأبناء، قد تعيق التفكير الإبداعي لديهم، كما كان حجم تأثير المثابرة على المنافسة والتنشئة على المثابرة كبيرا، وهذا يشير إلى أن التنشئة الأكاديمية للآباء تأثير على مثابرة الابناء، وبدورها تؤثر على المنافسة ؛ وظهر تأثير الطموح على المنافسة .

أما فيما يتعلق بحجم التأثير، واتجاهه ، للمتغيرات الداخلة بالنموذج، يبين الجدول رقم(10) حجم التأثير (الكلي، مباشر، غير مباشر) بالقيم المعيارية، الذي يسببه المتغير على الأخر.

الجدول 10

يبين حجم تأثير المتغيرات الداخلة بالنموذج بالقيم المعيارية

المتغير	المثابرة			المنافسة			الإبداع		
	مباشر	غير مباشر	الكلي	مباشر	غير مباشر	الكلي	مباشر	غير مباشر	الكلي
طموح	0.16		0.16	0.13	0.05	0.18	0.12	0.05	0.17
تنشئة	0.26		0.26		0.09	0.09	0.12--	0.03	0.09-
مثابرة				0.33		0.33		0.09	0.09
منافسة							0.29		0.29

يظهر من الجدول أعلاه، بأن لمتغيري المنافسة والطموح تأثيرا كبيرا ومباشـرا علـى التفكير الإبداعي (0.29 ، 0.12) على التوالي، بينما كان للتنشئة الأكاديمية والطمـوح تـأثير مباشر على المثابرة (0.26 ، 0.16) على التوالي، كما كان حجم تأثير المثابرة والطموح كبيرا على المنافسة (0.33 ، 0.13)على التوالي. وقد فسّرت متغيرات:ألمثابرة (0.13) والمنافـسة (0.15) والتفكير الإبداعي (0.11) من تباين تأثير المتغيرات المستقلة على كل منها .

النموذج السببي للطلاقة

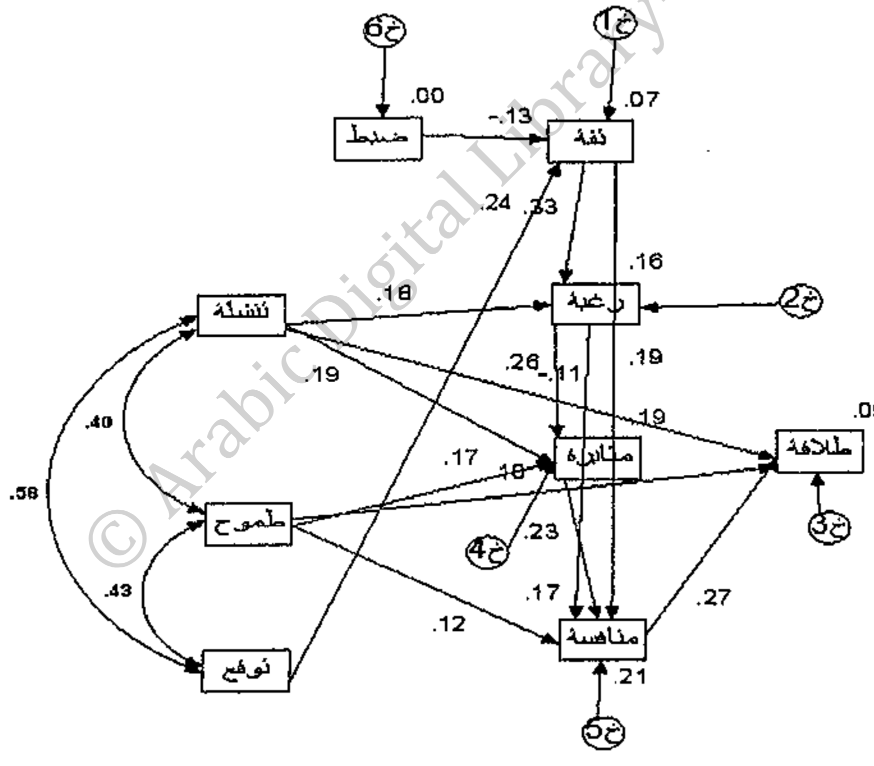
وحول النموذج السببي الواقعي لقـدرة الطلاقـة ، تـم إخـضاع مـصفوفة التغـاير covariance matrix للتحليل ؛ وقد تم التحليل بواسطة برمجية AMOS6 وذلك، لتحديـد حجم تأثير ألمتغيرات المستقلة التي يتضمنها النموذج ، ويُظهر الجدول رقـم (11) مـصفوفة التغاير .

الجدول 11

مصفوفة التغاير لمتغيرات نموذج الطلاقة لدى عينة الدراسة (338)

المتغير	الطلاقة	ضبط	تنشئة	طموح	توقع	ثقة	رغبة	مثابرة	منافسة
الطلاقة	197.94								
ضبط	2.13-	9.18							
تنشئة	2.16-	2.12-	35.91						
طموح	2.47	0.27-	3.74	2.40					
توقع	1.30	0.97-	10.83	2.11	10.27				
ثقة	9.64	1.78-	4.79	0.54	3.04	14.50			
رغبة	3.52	1.83-	5.91	0.48	2.61	5.45	15.25		
مثابرة	1.32	0.82-	4.08	0.86	1.85	1.99	2.63	4.34	
منافسة	7.06	0.61-	1.7	0.59	1.30	2.19	2.28	1.37	3.28

ووفق المصفوفة السابقة ، تم تصميم النموذج السببي للطلاقة ، والذي يمثله الشكل (رقم 18)

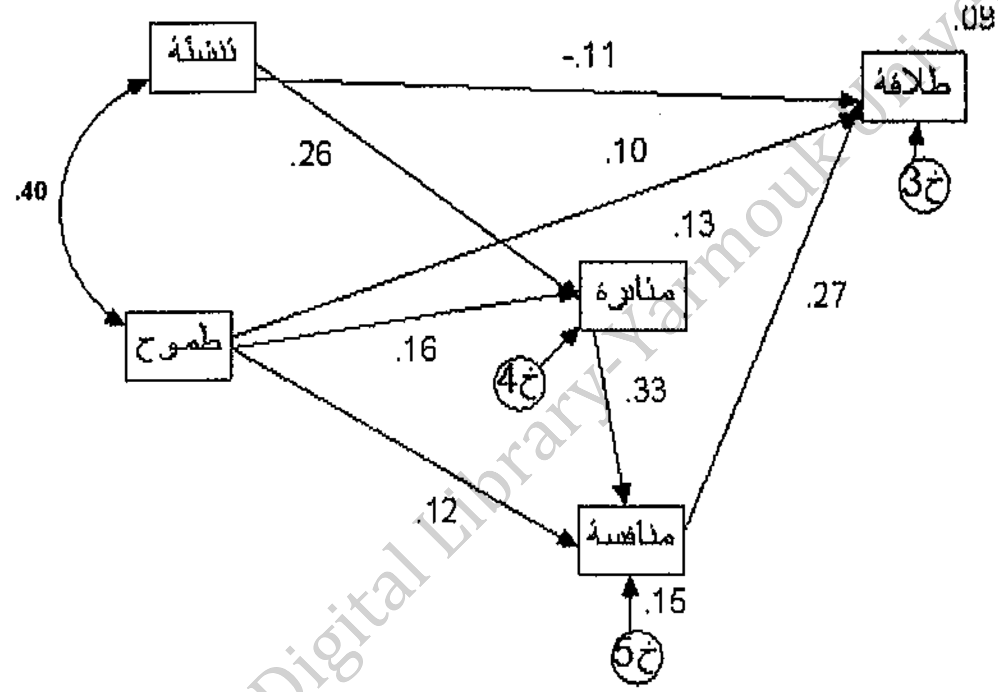


Chi-square=27.05 , df=19, p=0.10 ,GFI=0.98 , CFI=0.98, RMSEA=0.03

شكل (18) النموذج السببي المعدل للطلاقة

وعند مقارنة النموذج النظري السابق(شكل رقم 18)، بالنموذج الجديد، والذي يمثله الشكل (رقم 19)؛ ظهرت فروق كبيرة بقيم معايير الملائمة لصالح النموذج الجديد. لقد تم فحص

النمـــوذج المقتـــرح باســـتخدام أســـلوب التقـــدير(ML)، بحيـــث يكـــون النـــاتج بـــالقيم المعيارية.standardized، وقد تم حذف المسارات غير الدالة إحصائيا، بحيث أصبح النمـــوذج الواقعي النهائي للطلاقة، والذي ينسجم مع بيانات العينة، وتنطبق علية معايير الملائمـــة، هـــو النموذج الذي يمثله (شكل رقم 19).



شكل (19) النموذج السببي الواقعي للطلاقة

Chi-square=0.059 , df=2, p=0.97 ,GFI=1.00 , CFI=1.00 , RMSEA=0.00

ولاختبار النموذج بأنه صحيح ، أظهر أسلوب **بلـــن – ســـتاين** Bollen –Stine ، أن النموذج صحيح عند مستوى دلالة (p=0.68) . حيث بلغ متوســـط إعـــادة المعاينـــة (2.25)، والخطأ المعياري (0.16)؛ عندما كان عدد العينات العشوائية (200) . ويكشف الـــشكل (19) ، عن وجود تأثير سلبي لنوعية التنشئة الأكاديمية على الطلاقة ، بحيث كـــان معامـــل الانحـــدار المعياري سالبا، وحجم التأثير الأكبر من بين المتغيرات المؤثرة على الطلاقة ، كان من تـــأثير

المنافسة على الطلاقة، يلي ذلك، الطموح. ويظهر الجدول (رقم 12) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للمتغيرات الداخلة بالنموذج النهائي للطلاقة .

الجدول 12

يبين معاملات الانحدار والمعيارية والخطأ المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للمتغيرات الداخلة بالنموذج

مسار التأثير	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	الانحدار المعياري	ت	مستوى الدلالة
تنشئة – مثابرة	0.09	0.02	0.26	4.72	0.000
طموح – مثابرة	0.22	0.08	0.16	2.89	0.004
مثابرة – منافسة	0.29	0.05	0.33	6.32	0.000
طموح – منافسة	0.14	0.06	0.12	2.33	0.019
منافسة – طلاقة	2.12	0.14	0.27	5.11	0.000
تنشئة – طلاقة	-0.26	0.13	-0.11	-1.91	0.05
طموح – طلاقة	0.92	0.52	0.10	1.75	0.08*

- *رغم عدم دلالتها الإحصائية، إلا أن إدخالها للنموذج، قد زاد قيم معاملات الملائمة.*

ويبين الجدول رقم(13) حجم التأثير (الكلي، مباشر، غير مباشر) بالقيم المعيارية.

الجدول 13

يبين حجم تأثير المتغيرات الداخلة بالنموذج بالقيم المعيارية

المتغير	المثابرة			المنافسة			الطلاقة		
	مباشر	غير مباشر	الكلي	مباشر	غير مباشر	الكلي	مباشر	غير مباشر	الكلي
طموح	0.16		0.16	0.12	0.05	0.17	0.10	0.05	0.15
تنشئة	0.26		0.26		0.09	0.09	-0.11	0.02	-0.09
مثابرة				0.33		0.33		0.09	0.09
منافسة							0.27		0.27

يبين الجدول أعلاه، بأن لمتغيري المنافسة والطموح تأثيرا كبيرا ومباشرا على الطلاقة (0.27 ، 0.10) وبالترتيب، بينما كان للتنشئة الأكاديمية والطموح، تأثيرُ مباشرُ على المثابرة (0.26 ، 0.16)؛ كما أن حجم التأثير كان كبيرا على المنافسة من قبل المثابرة والطموح(0.33 ، 0.12) وبالترتيب.

النموذج السببي للمرونة

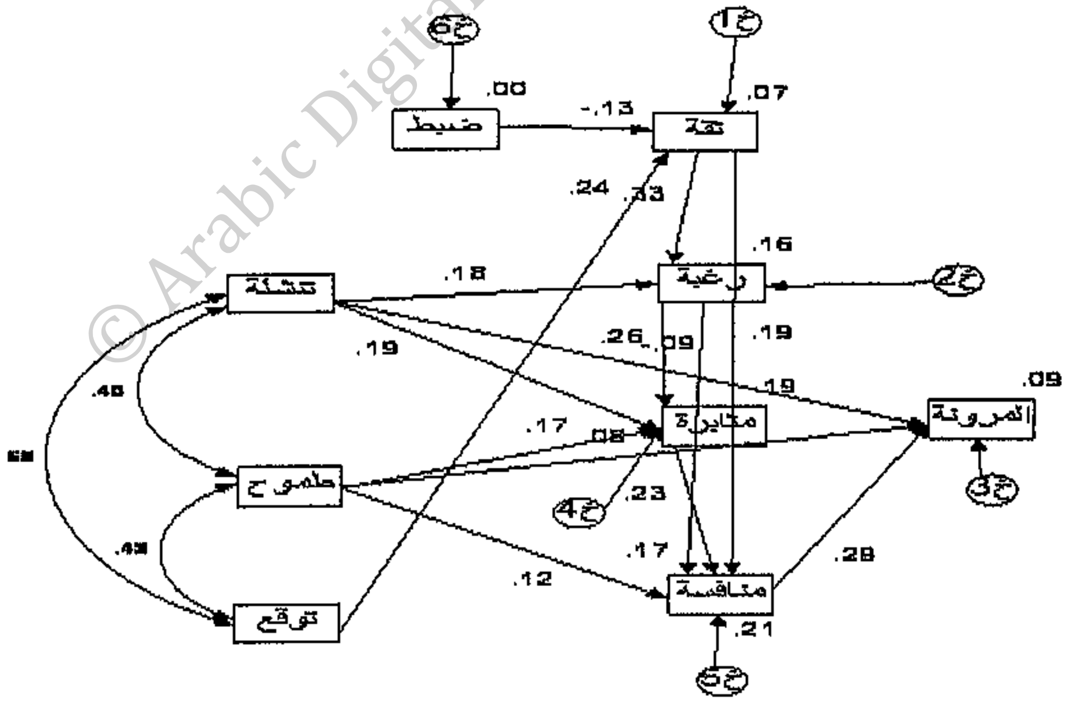
ويبين الجدول رقم (14) مصفوفة التغاير.

الجدول 14

مصفوفة التغاير لمتغيرات نموذج المرونة لدى عينة الدراسة (338)

المتغير	المرونة	ضبط	تنشئة	طموح	توقع	ثقة	رغبة	مثابرة	منافسة
المرونة	144.81								
ضبط	1.76-	9.18							
تنشئة	1.15-	2.12-	35.91						
طموح	1.88	0.27-	3.74	2.40					
توقع	0.53	0.97-	10.83	2.11	10.27				
ثقة	7.65	1.78-	4.79	0.55	3.04	14.50			
رغبة	5.02	1.83-	5.91	0.48	2.61	5.45	15.25		
مثابرة	1.34	0.82-	4.08	0.86	1.85	1.99	2.63	4.34	
منافسة	6.46	0.61-	1.7	0.59	1.30	2.19	2.28	1.37	3.28

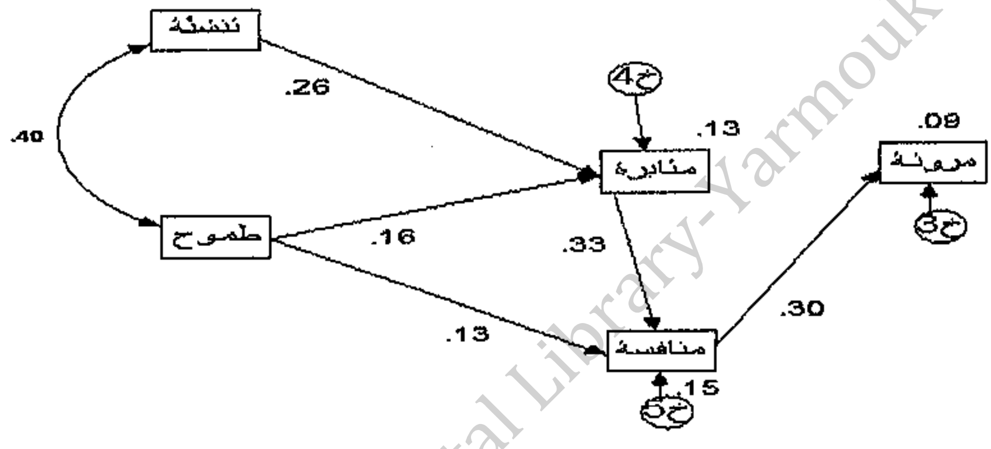
ووفق المصفوفة السابقة، تم تصميم النموذج السببي للمرونة، والذي يمثله الشكل (رقم 20)



Chi-square=26.73 , df=18 p=0.11 ,GFI=0.98 , CFI=0.98, RMSEA=0.04

شكل (20) النموذج السببي المعدل للمرونة

وعند مقارنة النموذج والذي يمثله (شكل رقم 20) بالنموذج الواقعي، والذي يمثله الشكل (رقم 21)؛ ظهرت فروق كبيرة بقيم معايير الملائمة لصالح النموذج الجديد. وباستخدام أسلوب التقدير(ML) بحيث يكون الناتج بالقيم المعيارية.standardized، تم حذف المسارات غير الدالة إحصائيا، بحيث أصبح النموذج الواقعي النهائي للمرونة، والذي ينسجم مع بيانات العينة وتنطبق علية معايير الملائمة، هو النموذج الذي يمثله (شكل رقم 21).



Chi-square=4.15, df=6 و p=0.39 ,GFI=0.99, CFI=0.99, RMSEA=0.01

شكل (21) النموذج السببي الواقعي للمرونة

لقد اختلف نموذج المرونة عن نموذج الطلاقة، بمسار التأثير من التنشئة الأكاديمية على قدرة المرونة. ولاختبار النموذج ، بأنه صحيح، أظهر أسلوب **بلن – ستاين** Bollen –Stine ، أن النموذج صحيح عند مستوى دلالة (p=0.42) . حيث بلغ متوسط إعادة (3.92) والخطأ المعياري (0.21) ؛ عندما كان عدد العينات العشوائية (200) . ويبين الشكل (21) التأثير المباشر للمنافسة على المرونة، والتأثير غير المباشر لكل من: التنشئة الأكاديمية والطموح والمثابرة، كما كان للمثابرة تأثيرها المباشر على المنافسة. ومما يلفت النظر في النموذج الواقعي للمرونة ، هو خروج تأثير متغير التنشئة الأكاديمية على المرونة ؛ ويمكن تفسير ذلك ، بأن تركيز الوالدين على الجانب الأكاديمي، والتقيد بمحتوى المنهاج ، قد يكون سببا وراء غياب

المعاينة

التأثير. ويظهر الجدول (رقم 15) معاملات الانحدار المعيارية و اللامعيارية للمتغيرات الداخلة بالنموذج النهائي للمرونة .

الجدول 15

يبين المعاملات الانحدارية والمعيارية والخطأ المعياري وقيمة " ت " ومستوى الدلالة للمتغيرات الداخلة بالنموذج

مسار التأثير	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	الانحدار المعياري	ت	مستوى الدلالة
تنشئة – مثابرة	0.09	0.02	0.26	4.72	0.000
طموح – مثابرة	0.22	0.08	0.16	2.89	0.004
مثابرة – منافسة	0.29	0.05	0.33	6.32	0.000
طموح – منافسة	0.14	0.06	0.12	2.33	0.019
منافسة – المرونة	1.97	0.35	0.30	5.69	0.000

يكشف الجدول أعلاه (15)، حجم التأثير الكبير الذي تحدثه المنافسة علـــى المرونـــة؛ والمثابرة على المنافسة، والتنشئة على المثابرة، وغاب تأثير التنشئة والطموح على المرونة. أما فيما يتعلق بحجم التأثير واتجاهه للمتغيرات الداخلة بالنموذج، فيوضحه الجدول رقم(16).

جدول 16

يبين حجم تأثير المتغيرات الداخلة بالنموذج بالقيم المعيارية

المتغير	المثابرة			المنافسة			المرونة		
	مباشر	غير مباشر	الكلي	مباشر	غير مباشر	الكلي	مباشر	غير مباشر	الكلي
طموح	0.16		0.16	0.12	0.06	0.18		0.05	0.05
تنشئة	0.26		0.26		0.09	0.09		0.03	0.03
مثابرة				0.33		0.33		0.09	0.09
منافسة							0.29		0.29

يبين الجدول أعلاه، بأن لمتغير المنافسة تأثيرا مباشرا على المرونة (0.29)؛ بينما كان التأثير المباشر للتنشئة الأكاديمية والطموح على المثابرة (0.33 ، 0.12) ، كما أن حجم تأثير

المثابرة والطموح على المنافسة كان كبيرا (0.12،0.33) على التوالي، وقد فسّرت متغيرات: المثابرة (0.13) والمنافسة (0.15) والطلاقة (0.09) من تباين تأثير المتغيرات المستقلة عليها.

النموذج السببي للأصالة

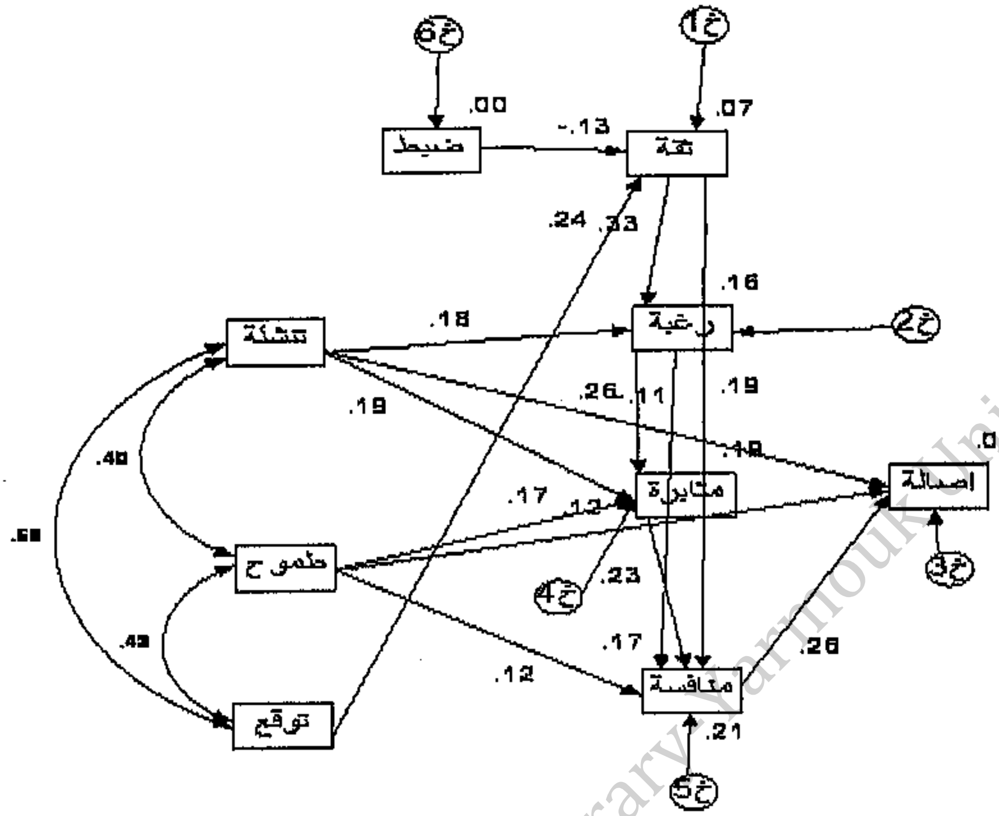
تم إدخال مصفوفة التغاير للتحليل؛ كما هو مبين بالجدول رقم (17).

جدول 17

مصفوفة التغاير لمتغيرات نموذج الأصالة لدى عينة الدراسة (338)

المتغير	الأصالة	ضبط	تنشئة	طموح	توقع	ثقة	رغبة	مثابرة	منافسة
الأصالة	1468.19								
ضبط	13.95-	9.18							
تنشئة	4.12-	2.12-	35.91						
طموح	7.98	0.27-	3.74	2.40					
توقع	10.60	0.97-	10.83	2.11	10.27				
ثقة	14.47	1.78-	4.79	0.55	3.04	14.50			
رغبة	6.60	1.83-	5.91	0.48	2.61	5.45	15.25		
مثابرة	2.59	0.82-	4.08	0.86	1.85	1.99	2.63	4.34	
منافسة	18.77	0.61-	1.7	0.59	1.30	2.19	2.28	1.37	3.28

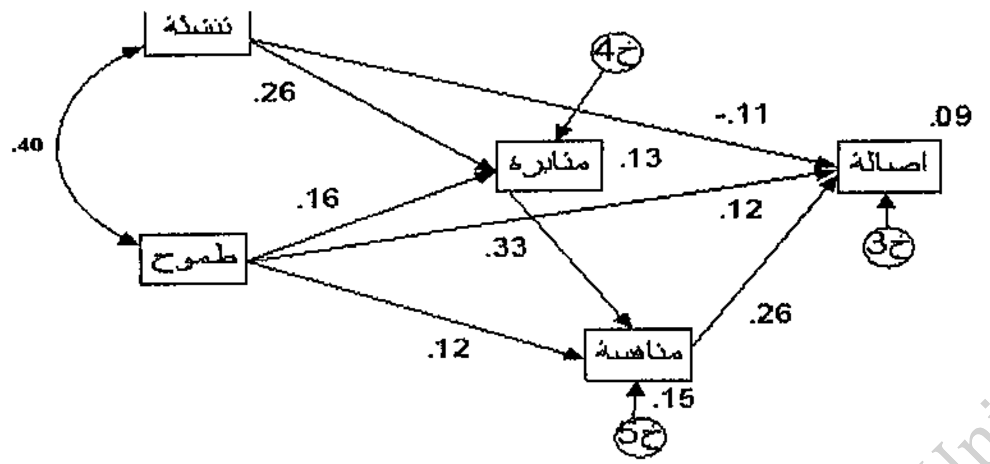
ووفق المصفوفة السابقة، تم تصميم النموذج السببي للأصالة، والذي يمثله الشكل (رقم 22)



Chi-square=28.00, df=19, p=0.08 ,GFI=0.98 CFI=0.98, RMSEA=0.04

شكل (22) النموذج ألسببى المعدل للأصالة

وعند مقارنة النموذج والذي يمثله شكل(رقم 22) بالنموذج (23)، ظهرت فروق كبيرة بقيم معايير الملائمة لصالح النموذج الجديد. وقد تم فحص النموذج المقترح، باستخدام أسلوب التقدير(ML) بحيث يكون الناتج بالقيم المعيارية.standardized كما تم حذف المسارات غير الدالة إحصائيا، بحيث أصبح النموذج الواقعي النهائي للأصالة، والذي ينسجم مع بيانات العينة وتنطبق علية معايير الملائمة، هو النموذج الذي يمثله (شكل رقم 23).



Chi-square1.69, df=2, p=0.43 ,GFI=0.99 , CFI=1.00, RMSEA=0.000

شكل (23) النموذج السببي الواقعي للأصالة

ولاختبار بأن النموذج صحيح، أظهر أسلوب بلـن – سـتاين Bollen –Stine ، أن النموذج صحيح عند مستوى دلالة (p=0.50) . حيث بلغ متوسط إعادة المعاينة (2.26) والخطأ المعياري (0.15) عندما كان عدد العينات العشوائية (200). ويكشف الجدول (رقم 18) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للمتغيرات الداخلة بالنموذج النهائي للأصالة .

الجدول 18

يبين معاملات الانحدار والمعيارية والخطأ المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للمتغيرات الداخلة بالنموذج

مسار التأثير	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	الانحدار المعياري	ت	مستوى الدلالة
تنشئة – مثابرة	0.09	0.02	0.26	4.72	0.000
طموح – مثابرة	0.22	0.08	0.16	2.89	0.004
مثابرة – منافسة	0.29	0.05	0.33	6.32	0.000
طموح – منافسة	0.14	0.06	0.12	2.33	0.019
منافسة –الأصالة	5.53	1.12	0.26	4.90	0.000
طموح – الاصالة	3.05	1.42	0.12	2.14	0.03
تنشئة – الاصالة	0.69-	0.364	0.11-	1.91-	*0.05

*رغم عدم دلالتها الإحصائية؛ فقد ساهمت برفع قيم معاملات الملائمة.

أما فيما يتعلق بحجم التأثير واتجاهه للمتغيرات الداخلة بالنموذج، يبين الجدول رقم(19) حجم التأثير (الكلي، مباشر، غير مباشر) بالقيم المعيارية.

الجدول 19

يبين حجم تأثير المتغيرات الداخلة بالنموذج بالقيم المعيارية

المتغير	المثابرة			المنافسة			الأصالة		
	مباشر	غير مباشر	الكلي	مباشر	غير مباشر	الكلي	مباشر	غير مباشر	الكلي
طموح	0.16		0.16	0.12	0.05	0.17	0.12	0.05	0.17
تنشئة	0.26		0.26		0.09	0.09	0.11−	0.02	0.09−
مثابرة				0.33		0.33		0.09	0.09
منافسة							0.26		0.26

يبين الجدول أعلاه، بأن لمتغيري المنافسة والطموح تأثيراً كبيراً وبشكل مباشر على الأصالة (0.26، 0.12)على التوالي ؛ بينما كان للتنشئة الأكاديمية تأثيرٌ سلبيٌ على الأصالة (−0.11) ؛ كما أن حجم التأثير كان كبيرا على المنافسة من قبل المثابرة والطموح وبالترتيب (0.33 ، 0.12) ؛ وقد فسّرت متغيرات: المثابرة (0.13) والمنافسة (0.15) والأصالة (0.09) من تباين تأثير المتغيرات المستقلة عليها.

الصدق المتبادل

Cross –Validation

وللتحقق من صدق النموذج السببي للتفكير الأبداعي؛ استخدمت الدراسة استراتيجية الصدق المتبادل، أي أن النموذج المستخلص من الدراسة الحالية ، سيخضع للفحص من قبل عينة اخرى. واعتبرت عينة الدراسة الحالية(338) طالبا وطالبة هي عينة المعايرة Calibration Sample ؛ بينما أُعتبرت العينة الأخرى(328) طالبا وطالبة ، عينة الصدق . Validation Sample .وتكونت عينة المعايرة من (338) طالبا وطالبة من طلبة الصف

العاشر الأساسي للعام الدراسي الحالي (2007 /2008) ؛ بينما تكونت عينة الصدق من (328) طالباً وطالبة من طلبة العام الدراسي المنصرم (2006 /2007) . ولأختبار صدق النموذج، تتم المقارنة بين عينتين حالما تتوفر شروط ألأختيار العشوائي والأستقلالية والتوزيع الأعتدالي لكل عينة. ولضمان سلامة تنفيذ الصدق المتبادل؛ فقد طبقت نفس الأدوات ، وصححت بالمعايير نفسها ، كماكان حجم العينتين متماثلا. ورغم توفر شروط الاختيار العشوائي والاستقلالية، الا أن طبيعة الوزيع لم تكن اعتدالية(تمت معالجة طبيعة التوزيع) . وتوجد بعض الاختلافات البسيطة في مقياسي ادراك لأندماج الوالدين ودافعية ألأنجاز، ففي مقياس دافعية الانجاز، كان عدد فقرات المقياس لدى عينة الصدق (27) فقرة (الملحق رقم 9)؛ بينما كان عددها لدى عينة المعايرة (39) فقرة (الملحق رقم 4)، وعند تنفيذ التحليل العاملي الأستكشافي والتوكيدي على عينة المعايرة، أصبح عدد فقرات دافعية ألأنجاز(21) فقرة، وكانت تلك الفقرات من ضمن فقرات مقياس دافعية ألأنجاز التي طبقت على عينة الصدق(328). وقد تم التعامل احصائيا مع ذلك العدد(21 فقرة) في العينتين. والأختلاف ألآخر في مقياس دافعية الأنجاز، يتمثل في أن فقرات المقياس لدى عينة المعايرة ، كانت مبوبة حسب الأبعاد ، بينما لدى عينة الصدق، كانت الفقرات موزعة عشوائيا، دون تبويب. وفيما يتعلق بمقياس ادراك لأندماج الوالدين، ورغم التطابق في عدد الفقرات والمحتوى، الا أن الأختلافات كانت في التبويب ونمط التدريج، لقد كانت فقرات المقياس لدى عينة الصدق(328) مبنية وفق التدريج الخماسي: موافق بشدة – غير موافق بشدة (الملحق رقم 9)؛ أما لدى عينة المعايرة (338) فقدكانت مبنية وفق التدريج الرباعي: دائما ، غالبا ، أحيانا ، نادرا .

ان اختلاف تدريج المقياس بين العينتين، قد يكون سببا للفروق في النتائج . وعندما تم تنفيذ التحليل العاملي الأستكشافي والتوكيدي على فقرات مقياس ادراك لأندماج الوالدين على

عينة المعايرة (364)، بلغ عدد الفقرات النهائي(21) فقرة ، وقد تم التعامل احصائيا مع ذلك العدد. وترى الباحثة، بامكانية تطبيق استراتيجية الصدق المتبادل للنموذج السببي للتفكير الابداعي، لوجود التماثل في حجم العينتين، والتطابق في ألأدوات التي تم تطبيقها ، وبأن المتغيرات الداخلة بالتصميم واحدة . ويتحقق الصدق المتبادل للنموذج بين العينتين من خلال التوافق في معالم التقدير بين المسارات واتجاهات التأثير. ومن خلال معايير الملائمة؛ تم فحص النموذج السببي للتفكير الأبداعي فقط بين العينتين، وقد تم استثناء قدراته الثلاث (طلاقة ، مرونة ، اصالة) من المقارنة، كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت" للمقارنة بين متوسطات المجموعات المستقلة.

وقد تمت مقارنة النموذج بين المجموعتين وفق قيم **الاوزان الانحدارية اللامعيارية** . وأضيفت ألأشكال التي تمثل القيم المعيارية للنموذج بين العينتين، بقصد زيادة التوضيح . ويبين الجدول (رقم 20) مصفوفة التغاير لمجموعة الصدق.

الجدول 20

مصفوفة التغاير لمجموعة الصدق(328)

المتغير	إبداع	ضبط	تنشئة	طموح	توقع	ثقة	رغبة	مثابرة	منافسة
إبداع	2986.1								
ضبط	3.15-	10.22							
تنشئة	53.99-	0.49	35.80						
طموح	30.55	0.07-	3.10	6.77					
توقع	25.99	0.42-	2.72	4.25	8.49				
ثقة	36.52	0.17	2.76	1.99	2.76	9.86			
رغبة	17.04	0.83-	2.72	0.98.	1.26	2.49	5.64		
مثابرة	8.64	0.11-	1.60	0.66	0.83	1.87	1.30	2.83	
منافسة	13.75	0.15-	1.75	0.81	1.45	1.86	1.10	0.75	2.33

ولمعرفة فيما اذا كانت هناك فروق في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية بين مجموعتي المعايرة والصدق، تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات المجموعات المستقلة ؛ لأجل معرفة فيما اذا كانت هناك فروق دالة احصائيا، بين متوسطي المجموعتين على المتغيرات الداخلة بالنموذج(الجدول رقم 21).

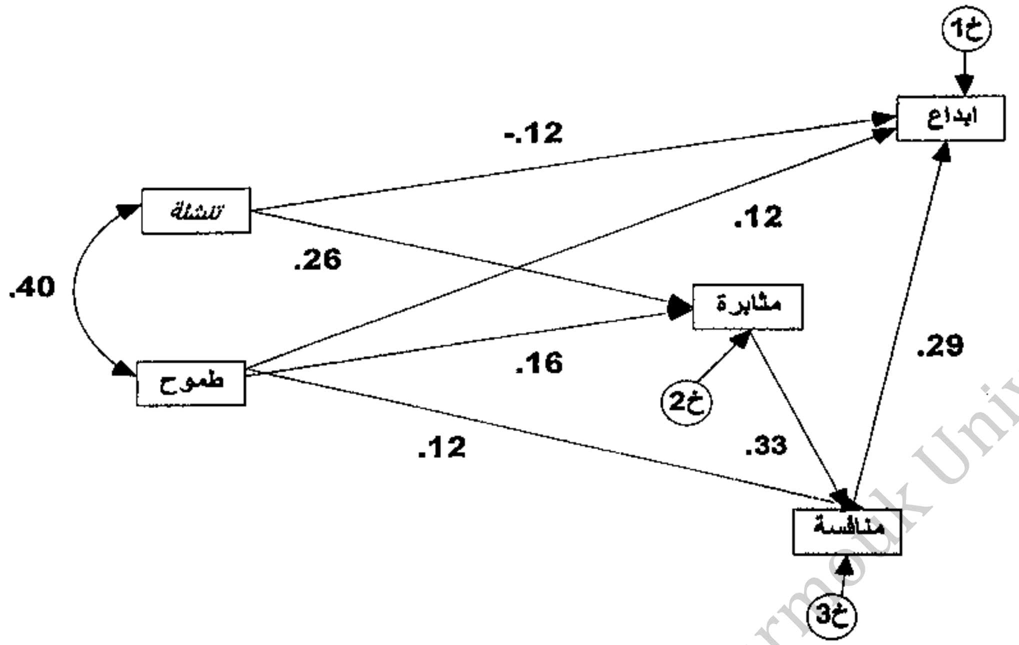
الجدول 21

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للمقارنة بين متوسطي المجموعتين

المتغير	مجموعة المعايرة(338)		مجموعة الصدق(328)		ت	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تنشئة	31.10	5.99	34.84	5.98	8.04	0.000
طموح	19.17	1.55	37.55	2.60	111.17	0.000
توقع	25.46	3.21	26.39	2.91	3.93	0.000
ضبط	10.57	3.03	10.37	3.19	0.82-	غ .د
ثقة	28.71	3.81	30.15	3.14	5.31	0.000
رغبة	24.04	3.91	19.99	2.38	16.08-	0.000
مثابرة	17.72	2.08	17.91	1.68	1.24	غ . د
منافسة	18.70	1.81	18.11	1.53	4.52-	0.000
ابداع	142.98	59.21	172.68	89.36	5.07	0.000
طلاقة	34.05	14.07	47.88	20.15	10.29	0.000
مرونة	27.437	12.03	40.45	17.04	11.41	0.000
اصالة	81.49	38.32	84.36	59.01	0.745	غ . د

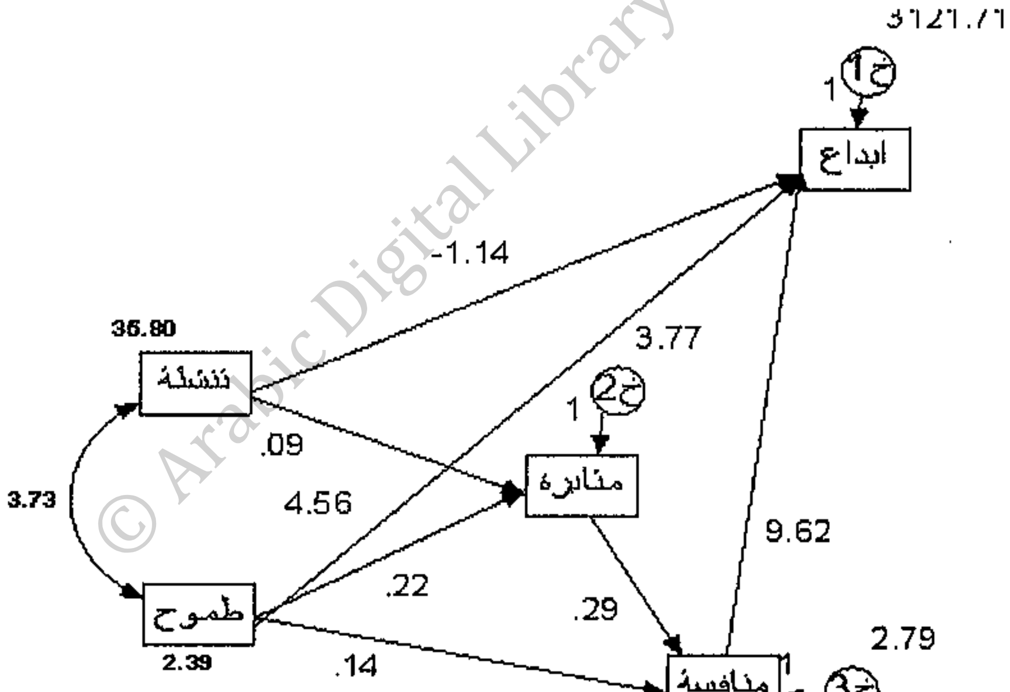
ظهر من الجدول أعلاه، عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي المجموعتين على متغيرات مركز الضبط والمثابرة والأصالة . ولفحص النموذج بين العينتين، اعتمدت الدراسة تحليل مصفوفة التغاير بدلاً من المصفوفة الارتباطية أو البيانات الخام، وذلك بسبب تأكيد رواد منهجية المعادلات البنائية بأفضلية استخدام مصفوفة التغايرعلى غيرها من المصفوفات، كما استخدمت الدراسة اسلوب **بلن – ستاين** المعدّل لأختباركاي تربيع؛ لحل

مشكلة التوزيع ، فيما لو كان التوزيع غير طبيعي ، ولحل مشكلة التوزيع ؛ تم استخدام طريـق اعادة المعاينة، وتقوم الطريقة على اختيار(200) عينة عشوائية من عينة الدراسة الأصلية عند مستوى ثقة (0.05) لتحديد معدل الفرق والخطأ المعياري بين العينيتن، وبهذه الطريقـة تحـل مشكلة التوزيع غير طبيعي في عينة الدراسة. ولأختبار صدق النموذج، تم استخدام اسـلوب – **بلن – ستاين** المعدل لأختباركاي تربيع على البيانات الخام، وأظهرت النتيجة، بـأن احتماليـة صدق النموذج (p= 0.502) وهي دالة احصائيا، حسب مفهوم نموذج المعادلات البنائية . لقـد أصبح النموذج الواقعي مكونا من المتغيرات التالية: التنشئة الأكاديمية والطمـوح (متغيـرات مستقلة)؛ المثابرة والمنافسة (متغيرات وسيطة) والأبداع (متغير تابع) يتأثر مباشرة بالتنشئة الأكاديمية والطموح والمنافسة؛ كما يتأثر بطريقة غير مباشرة من قبل التنشئة الأكاديميـة مـن خلال المثابرة ثم المنافسة، ومن خلال تأثير الطموح على المثابرة ثم المنافسة، ومن خلال تأثير الطموح على المنافسة، كما أن المثابرة تؤثر على المنافسة، وبالتالي يتأثر الأبداع. والشكل (24) يمثل المتغيرات الداخلة بالنموذج وقيمها المعيارية، كما يمثل الشكل (25) المتغيـرات الداخلـة بالنموذج وقيمها اللامعيارية لدى مجموعة المعايرة.



Chi-square=1.6, df=2,p=.44, GFI=0.98, CFI=1.00, RMSEA=0.000

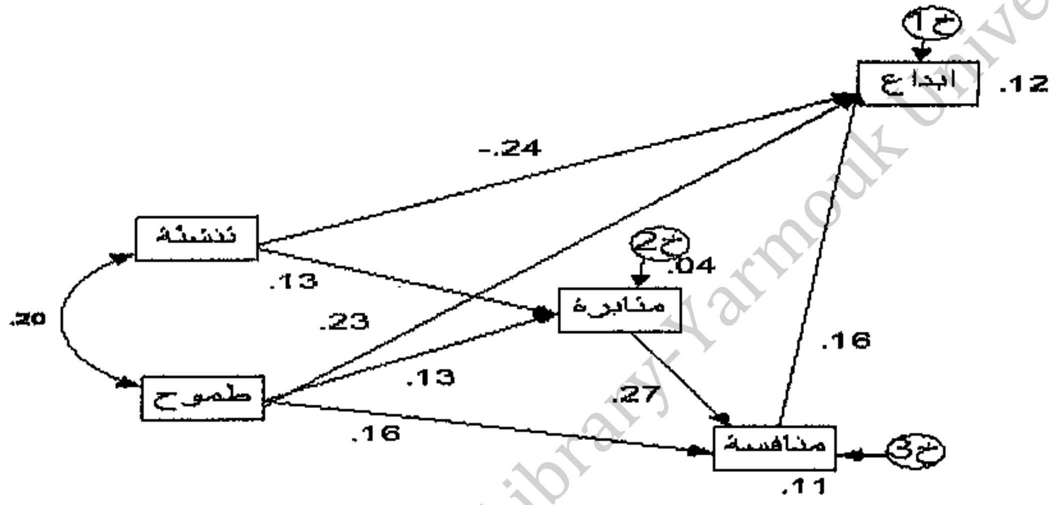
شكل(24)النموذج السببي الواقعي للابداع لعينة المعايرة



Chi-square=1.6 , df=2, p=0.44 ,GFI=0.98 , CFI=1.00, RMSEA=0.00

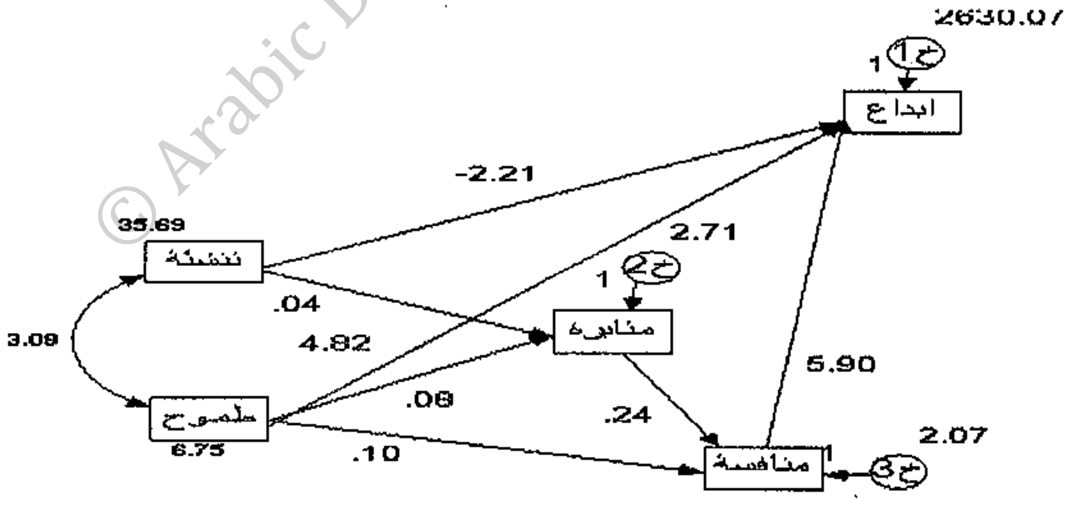
شكل (25) النموذج ألسببي الواقعي للإبداع لعينة المعايرة بالقيم اللامعيارية

أما في ما يتعلق بعينة الصدق، فقد كان اتجاه النموذج الواقعي على النحــو التــالي :- التنشئة الأكاديمية والطموح هما المتغيران المستقلان ، والمثابرة والمنافسة ، همــا المتغيــران الوسيطيان، وأخيراً، كان الابداع هو المتغير التابع. ويُظهر الشكلان(27،26) اتجاه المسارات بين المتغيرات وقيمها المعيارية واللامعيارية .



Chi-square=6.39 , df=2, p=0.04 ,GFI=0.99 , CFI=0.96, RMSEA=0.08

شكل (26) النموذج السببي الواقعي للإبداع لعينة الصدق بالقيم المعيارية



Chi-square=6.39 , df=2, p=0.04 ,GFI=0.99 , CFI=0.96, RMSEA=0.08

شكل (27) النموذج السببي الواقعي للإبداع لعينة الصدق بالقيم اللامعيارية

وقد تمت المقارنة بين المجموعتين، وفق الوزن الانحداري اللامعياري، والسبب الـــذي يـــدعو الـــى المقارنـــة بـــالقيم اللامعياريـــة بـــين المجمـــوعتين ، هـــو تأكيـــد (Bollen , 1989 ; Garson , 2007) على استخدام الأوزان المعيارية ، عندما يكون الهـــدف ، بيان الأهمية النسبية للمتغيرات على المتغير التابع، وتكون المعالم الأحصائية متساوية، أمـــا عند المقارنة بين مجموعتين مختلفة التباين، والهدف هو مقارنة حجم التأثير، فيفضل اســـتخدام الوزن الانحداري اللامعياري. وفيما يلي نتائج المقارنة بـــين المجمـــوعتين، حـــسب الـــوزن الانحداري، ومعايير الملائمة، كما يوضحه(الجدول 22).

الجدول 22

مسارات التأثير بين المتغيرات ومعايير الملاءمة لدى العينتين

العينة	عينة المعايرة(338)				عينة الصدق(328)			
مسارات التأثير	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	ت	مستوى الدلالة	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	ت	مستوى الدلالة
تنشئة – مثابرة	0.09	0.02	4.73	0.000	0.04	0.02	2.42	0.01
طموح – مثابرة	0.22	0.08	2.87	0.004	0.08	0.04	2.27	0.02
مثابرة – منافسة	0.29	0.05	6.28	0.000	0.24	0.05	5.05	0.000
طموح – منافسة	0.15	0.06	2.40	0.016	0.09	0.03	3.08	0.002
منافسة – ابداع	9.60	1.73	5.56	0.000	5.88	3.23	1.82	*0.06
تنشئة – ابداع	1.14-	0.56	2.04-	0.042	2.21-	0.83	2.69-	0.007
طموح – ابداع	4.55	2.18	2.08	0.037	4.83	1.93	2.49	0.01
معايير الملاءمة	Chi-square=1.588, df=2 , p=0.452, GFI=0.988 ,CFI=1.000 , RMSEA=0.000				Chi square= 5.702, df=2 , p=0.058, GFI=0.993 , CFI=0.951, RMSEA=0.07			

** عندما تم حذف مسار منافسة – ابداع من النموذج لدى عينة الصدق ، انخفضت قيم الملاءمة ؛ لذا ، تمت اضافته للنموذج .*

يظهرمن الجدول (22) النتائج الآتية :-كانت مسارات تأثير متغيرات النموذج الـسببي للتفكير الابداعي متشابهة لدى مجموعتي المعايرة والصدق، كما كانت الأوزان الآنحدارية دالـــة احصائيا، عدا، مسار تاثير (منافسة – ابداع) لدى عينة الصدق ، والذي مـــن الـــضروري أن

يكون من متغيرات النموذج السببي، يضاف الى ما ذكر، أن النموذج السببي للتفكير الابداعي ، كان متلائما مع بيانات العينتين، ويدلل على ذلك، من خلال معايير الملائمة .

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يعالج هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت الدراسة إليها، والاستنتاجات والتوصيات التي انبثقت عنها، وفق النظرية المعرفية – الاجتماعية Social – Cognitive Theroy

لقد طرحت الدراسة سؤالين هما: أولا- هل يتفق النموذج النظري المقترح مع البيانات التي تم الحصول عليها من عينة الدراسة؟ ثانيا- ما النموذج الواقعي الذي يمكن أن يتفق مع بيانات العينة والذي يفسر تباين طلبة الصف العاشر الأساسي للعام الدراسي 2008/2007 في التفكير الإبداعي؟

مناقشة السؤال الأول: والمتعلق بالنموذج النظري المقترح الذي تم تصميمه على أساس أن الاندماج الوالدي هو المتغير المستقل والذي يؤثر بدوره على كل من مركز الضبط ودافعية الانجاز والتفكير الإبداعي.

ولما كان الاندماج الوالدي عبارة عن مفهوم عام ، فقد تم تحديد (3) عوامل تمثل صورة من صور الاندماج الوالدي العديدة، على أنها متغيرات مستقلة (الطموح والتوقع والتنشئة الأكاديمية) تؤثر على مركز الضبط وعوامل الدافعية (الثقة بالنفس، الرغبة بالعمل، والمثابرة، والمنافسة) والتي بدورها تؤثر مباشرة على التفكير الإبداعي ككل، وعلى كل قدرة من قدراته الثلاث (الطلاقة، المرونة، الأصالة).

لقد كشف التحليل بضرورة حذف عدد من مسارات التأثير بين المتغيرات، بينما أحدثت متغيرات التنشئة الأكاديمية والطموح والرغبة بالعمل والاستمتاع والمثابرة والمنافسة تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على التفكير الإبداعي. ولم يظهر تأثير لمركز الضبط والثقة بالنفس والتوقع على التفكير الإبداعي.

ويمكن تفسير ذلك، أن مركز الضبط الذي تم استخدامه بالدراسة يمثل سمة عامة للضبط عند الفرد لضبط سلوكياته والتحكم بالنتائج، كما أنه ليس محددا بالجانب الأكاديمي الذي قامت الدراسة على أساسه. أما بالنسبة للتوقع – حسب ادراكات المراهق– لم يكن له تأثير على أي من المتغيرات الداخلة بالنموذج ويمكن تفسير ذلك، بان التوقعات عبارة عن مدركات عقلية خفية، يحكمها قدرة الفرد على تفسير المعلومات وصحة الاستنتاجات، وقد يبالغ الآباء والأبناء بتوقعاتهم أو بالعكس، لذا قد تكون ادراكات الأبناء لتوقعات الآباء مبالغ فيها. لقد كان موقع الاعتقادات بالنموذج الحالي، على أنها متغير مستقل، يؤثّر ولا يتأثر، وهذا يتفق مع مفهوم النظرية الاجتماعية – المعرفية لتكّون الاعتقادات، التي ترى بالاعتقادات على أنها نتاج عملية عقلية تجري داخل الفرد، وتعمل على تفسير سببية الأحداث التي يمر الفرد بها.

مناقشة السؤال الثاني: ما النموذج الواقعي الذي يتلاءم مع البيانات؟

لقد تم بناء النموذج السببي الواقعي للتفكير الإبداعي باستخدام أسلوب توليد النموذج ، من بيانات عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي للعام الدراسي 2008/2007 . وتمثّل عينة الدراسة مرحلة المراهقة ، حيث يشهد المراهق تغيرات جسمية ، وعقلية ، واجتماعية ، وانفعالية ، يرافقها تغيرات نفسية ، بالمقارنة عندما كان في مرحلة عمرية سابقة . وفي هذه المرحلة تتسع دائرة اتصال المراهق وخاصة مع الرفاق ، ويقل بالتالي التواصل بينه وبين الوالدين. فهو يسعى للاستقلال لإثبات ذاته ، ويحتاج إلى الدعم المعنوي من الوالدين والمحيطين به ليصل إلى تقدير الذات.

لقد ساهم متغير التنشئة الأكاديمية كسلوك عملي(يعكس طموحات وتوقعات الآباء بالأبناء) بالتأثير المباشر وغير المباشر على التفكير الإبداعي. إن القراءة بالمنزل كصورة من صور الاندماج الوالدي، كان لها تأثير مباشر على تحصيل الأبناء، وتأثير غير مباشر ومن

خلال الاستعداد والانتباه علـى التحـصيل، كمـا فـي نمـوذج Rowe (1989)؛ ونمـوذج جامعة(Maine,2003). إن الآباء في الأردن مثلا، أكثر ما يهمهم، أن يكون إنجـاز أبنـائهم الأكاديمي عاليا، بسبب الضرورات التي تمليها الحياة التي يعيشها الآباء والتي سيعيشها الأبنـاء في المستقبل، بحيث يجدون التعليم على أنه الوسيلة الوحيدة التي يصعد الفرد من خلالـه إلـى التطور الاقتصادي والاجتماعي، ومن خلال التنشئة الأكاديمية السليمة للأبناء ، تتولـد لـديهم الرغبة بالدراسة، والتي بدورها، تؤثر على المثابرة ، وهذا يقود إلى المنافـسة أو بـالعكس ، وبالتالي على التفكير الإبداعي. لقد كان للتنشئة الأكاديمية تأثير على التفكير الإبداعي بشكل غير مباشر من خلال تأثيره على الطموح والمثابرة والمنافسة، أما تأثيرها المباشـر علـى التفكيـر الإبداعي فقد كان سلبيا. وتتفق هذه النتيجة مع النموذج الذي صممته أمابيل(Amabile,1997) والذي تعتبر الدافعية الداخلية بمثابة الحد الفاصل بين ما يستطيع الفرد أن يفعله، وما لا يستطيع ، وبأن الدافعية أحد مكونات التفكير الإبداعي ، وأن السلوك المثار داخليا، يقود إلـى المنافـسة (Tacq,1997)؛ والمنافسة في الدراسة الحالية، تشكل بعدا من أبعاد مقياس دافعية الانجـاز. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع النتيجة التـي توصـل إليهـا كـوبر وجوالاكـا (Cooper &Jawalilaka,2002) و Gonzales et al,2002 من أن التأثير المباشر للدعم والتوقعات ، كان على الدافعية ، ثم على التفكير الإبداعي ، وكانت المنافسة في هذه الدراسة ، الممر الأكثر أهمية في التأثير على التفكير الإبداعي.

ويمكن تفسير ما سبق، بأنه كلما بالغ الأب في سلوكيات التنشئة الأكاديمية فـان ذلـك سيؤثر سلبا على التفكير الإبداعي عند الابن ، وخاصة في مرحلة المراهقة ، أمـا إذا أريـد أن يكون للتنشئة الأكاديمية دورٌ هامٌ في التفكير الإبداعي ، يمكن أن يمر ذلك من خلال المـساهمة في تكوين الرغبات وتنميتها عند الأبناء ، والحث على بذل الجهد ، وخلق روح المنافسة لديهم ،

ومن هنا يصبح للتنشئة الأكاديمية ، أن يكون لها تأثير على التفكير الإبداعي. لذا يمكن اعتبار عاملي دافعية الانجاز (المنافسة، والمثابرة) متغيرين وسيطين (mediator) مابين التنشئة الأكاديمية والطموح من جهة والتفكير الإبداعي من الجهة الأخرى.

أما بالنسبة للطموحات، فهي إدراك عقلي كذلك، موجود لدى كل فرد، وقد تتصف بالمبالغة أو سوء التقدير، ورغم ذلك، ساهم هذا المتغير بالتأثير على التفكير الإبداعي ، وعلى المنافسة ، كبعد من أبعاد الدافعية ، ويمكن تفسير تأثير الطموح في هذه الدراسة من زاوية دافعية، حيث شكّل قوة دافعة تحرك السلوك نحو الأداء المتميز. لقد احتلت الدافعية موقع الوسيط بين الاندماج الوالدي والإنجاز، كما هو في نموذج Gonzales et al ,2002 ونموذج Main University,2002 ونموذج Cooper & Jawalilka, ، ونموذج Marchant et al,2001 ، ونموذج Struthers et al,2000 .

كما شكلت طموحات الوالدين (حسب ادراكات الأبناء) سبباً يؤثر بشكل مباشر على التفكير الإبداعي ، وبشكل غير مباشر (من خلال المنافسة) على التفكير الإبداعي. إن رغبات الآباء تشكل قوة دافعة لإثارة الأبناء على التنافس، ولو أن حياتنا قائمة على التنافس وبخاصة مع الآخرين، والتوجه نحو التنافس، يتم من خلال عقد المقارنات بين الأفراد، فيما يتعلق بخصائصهم وأحوالهم وقدراتهم. والمجتمع في الأردن، مجتمع طموح ومنافس، ولدى الأفراد الرغبات الكثيرة(في عالم تكثر فيه المغريات)؛ وبسبب المنافسة، يثابرون، كي يحققوا ما حققه الآخرون، ويظهروا بمظهر المتميز أو المتفرد؛ ليحصلوا على المديح والثناء من الأهل وجهات أخرى .

يمكن القول: بان النموذج الذي توصلت الدراسة إليه، قد فسر (11%) من التباين في التفكير الإبداعي، وهذه نسبة قليلة؛ قد تُعزى إلى حجم العينة القليل، وأن عوامل أخرى، لم

تتناولها الدراسة الحالية، يمكن أن تساهم في التأثير على التفكير الإبداعي. ويظهر أن الطموح أمر ضروري، ويتداخل مع الأمل في تحقيق أغراض مفيدة، وقد يعمل الطموح والرغبات كقوة محركة للأبناء؛ لبذل الجهد من اجل الوصول إلى ما يسعى الآباء أن يحققوه لدى الأبناء.

ووفق النموذج الواقعي للتفكير الإبداعي ؛ يصلح متغير الطموح الوالدي أن يكون متغيرا وسيطا بين الاندماج الوالدي ومستوى طموح الأبناء ؛ لأن طموحات الوالدين قد شكلت بعدا دافعيا ؛ يُحفّز الابن إلى بذل الجهد والاستمرار فية لانجاز المهمة الأكاديمية ، وتتفق تلك النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها مارجريبانك(Marjoribanks, 1995) ، حيث توسطت طموحات الأبناء تأثير مستوى الأسرة والقدرات العقلية للأبناء وانجازهم الأكاديمي.

وكان اتجاه مسار التأثير بين المتغيرات على قدرات التفكير الإبداعي(الطلاقة ، المرونة، الأصالة)، يماثل اتجاه مسار التأثير على التفكير الإبداعي ككل. كما أن اتجاه التأثير كان متطابقا بين المتغيرات المستقلة (التنشئة الأكاديمية والطموح) على المتغيرات الوسيطة (المثابرة والمنافسة) وبالتالي على القدرة الإبداعية.

التوصيات:

في ضوء النتائج والاستنتاجات السابقة توصي الباحثة:

أ- في مجال البحوث والدراسات:

- أن تجرى دراسة أخرى مشابهة على طلبة الصف الثاني الثانوي (نهاية المرحلة الثانوية) حيث تم تحديد مسار توزيع الطلبة إلى علمي وغير علمي.

- إدخال متغيرات أخرى على النموذج الحالي مثل، التنشئة الأكاديمية في المدرسة، ومتغير المستوى التعليمي للوالدين، ومدى تأثير ذلك، بشكل مباشر أو غير مباشر على الإبداع.

- استخدام مقاييس أخرى، مثل مقياس مركز الضبط الأكاديمي، وإضافة مكونات أخرى من مكونات الدافعية الأكاديمية للمقياس الحالي.

- بناء نموذج سببي للعلاقة بين المتغيرات الداخلة بالنموذج الحالي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

- تصميم نموذج سببي لفحص العلاقات بين المتغيرات الخفية التي تؤثر على التفكير الإبداعي ، بحيث تعتبر متغيرات : التفكير الإبداعي، والدافعية للانجاز الأكاديمي، ومركز الضبط الأكاديمي ، والاندماج الوالدي، على أنها، متغيرات خفية (Latent variables)

- أن تجرى دراسة لفحص النموذج حسب الجنس (ذكور وإناث).

ب- للآباء والمعلمين:

- إن الوقت الذي يقضيه الأبناء في المدرسة قليل جدا ، وتفرض المسؤولية الوالدية ، استغلال وقت فراغ الأبناء في الأنشطة والبرامج التعليمية سواء من خلال التلفاز أو

المجلات أو الحاسوب، كما أن الانفتاح على الأبناء في مناقشة الأمور الدراسية والحياة المستقبلية أمر ضروري ، ويساهم في سد الفراغ الذي يعيشه الأبناء . كما توصي الباحثة المعلمين استخدام المقاييس وبخاصة اختبار تورانس في تحديد مستوى الإبداع لدى الطلبة، لعل من نتائج تلك التطبيقات ما يفيد المعلم والمتعلم في زيادة المعرفة بمفهوم الإبداع، (من قبل المعلم) ورصد جوانب الإبداع (من قبل المتعلم) والعمل على تنميتها. كما توصي بعقد ورشات تدريبية للمعلمين، بهدف إكسابهم مهارات تنمية التفكير الإبداعي، وكيفية استخدام الكتاب الدراسي المقرر في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

ج- للجامعات :

- إدخال منهجية المعادلات البنائية كوحدة من وحدات مساق التحليل الإحصائي متعدد المتغيرات، في خطة الدراسة على مستوى الدراسات العليا . والسبب الذي يقوم وراء هذا الاقتراح ؛ هو سهولة التعامل مع البرمجيات الإحصائية ، ولتوجه البحوث الحالية في استخدامها في مختلف التخصصات على مستوى العالم المتقدم.

المراجع باللغة العربية

ابوعلام، رجاء(2003). *التعلم: أسسه وتطبيقاته*.عمان: دار المسيرة.

أبو قعدان، فراس ياسين(2002). *أثر مركز الضبط في مستوى الاكتئاب لدى مرضى السرطان* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .

أبو ناهية، صلاح الدين محمد (1994). العلاقة بين الضبط الداخلي – الخارجي وبعض أساليب المعاملة الوالدية في الأسرة الفلسطينية بقطاع غزة، *مجلة علم النفس* ، **30**، 59-73.

الأحمد، أمل(1999). العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز ومركز الضبط . *مجلة جامعة دمشق* ، **15***(2)*،*121-171*.

الأعسر، صفاء وقشقوش، ابراهيم، وسلامه، محمد(1983). دراسات في تنمية دافعية الانجاز. *مركز البحوث التربوية في قطر*.

إسماعيل ، محمد المري محمد (1993) . اهتمام أولياء أمور تلاميذ المرحلة الإعدادية بأمور أبنائهم المدرسية وعلاقته بكل من الدافع للانجاز والتحصيل لدى هؤلاء الأبناء ، *مجلة كلية التربية بالزقازيق، 1(2) ، 1-60*.

بشارة، موفق(2003). *أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن.

البشر، سعاد، والقشعان، حمود(2007). إدراك الأبناء السلبي للمعاملة الوالدية وعلاقته بكل من القلق والاكتئاب. *مجلة العلوم الاجتماعية ،35*(3)،41-63.

برهوم، موسى عيسى(1979). *تقنين اختبار روتر لضبط التعزيز الداخلي-الخارجي في عينة أردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

بني ياسين، موفق(2002). *اثر استخدام طريقة خرائط المفاهيم في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الجغرافيا*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .

بني يوسف، محمد محمود (2007). *سيكولوجيا الدافعية والانفعالات*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة,

تركي، مصطفى احمد(1975). العلاقة بين عمر الأبناء وبين إدراكهم لرعاية الوالدين بالأسرة الكويتية . *مجلة كلية الآداب والتربية ، جامعة الكويت* ، **89** ، 157 – 168.

توفيق، عبد المنعم توفيق (2004).التنشئة التربوية: دراسة مقارنة بين المتفوقين تحصيلا والعاديين من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين. *المجلة التربوية*، **19**(73)، 127 – 151.

الجابري، عبد الكريم(1993). *العلاقة بين مركز الضبط والجنس والنمط المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، اربد.

جروان، فتحي (2002). *الإبداع*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حجازي، عزت(1985). الشباب العربي ومشكلاته. *عالم المعرفة*، المجلس الوطني للثقافة والآداب، الكويت، **2**، ص134 .

حسين، ابتسام(2004). *العزو السببي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة محافظة عدن في الجمهورية اليمنية*. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد.

حسين، محي الدين (1982). *العمر وعلاقته بالإبداع لدى الراشدين*. القاهرة : دار المعارف.

حنوره، مصري عبد الحميد(1980) .الأسس النفسية للإبداع الفني . *الجمعية المصرية للدراسات النفسية* ،القاهره: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

خليفة، عبد اللطيف(1997). دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين في الدافعية للانجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات . *مجلة علم النفس* ، **(44)**.

خير الله، سيّد (1981) . *بحوث نفسية وتربوية*. بيروت: دار النهضة العربية.

دويك، كارل(2006). *نظريات الذات ودورها في : الدافعية والشخصية والنمو*(أبو هلال، ماهر، والعمادي عبد القادر، ورداوي علي، مترجم) غزة – فلسطين : دار الكتاب الجامعي (تاريخ النشر الأصلي 2002).

الريحاني، سليمان(1985). اثر نمط التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن. دراسات، **12**(11)، 199-218.

الزعبي، فلاح سلطان(1999). علاقة التنشئة الأسرية بدافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت. *المجلة التربوية*، **20**(79)، 279-281.

الزيات، فتحي(1998). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي. *سلسلة علم النفس المعرفي*، المنصورة: دار الوفاء.

سعادة، جودت، وقطامي، يوسف (1996). قدرات التفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، *سلسلة الدراسات النفسية والتربوية*، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية والعلوم الإنسانية، مركز *البحوث التربوية*، 12-42.

السقار، عيسى محمد (1984). *أثر اتجاهات التنشئة الوالدية والمستوى الثقافي للأسرة في القدرة على التفكير الإبداعي عند طلاب المرحلة الثانوية في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، كلية التربية ، اربد ، الأردن .

سوالمه، يوسف، وحداد ، عفاف(1996).الخصائص السيكومترية لمقياس (بص وبيري) للعدوان المعـدل للبيئـة الأردنيـة. مجلـة ابحـاث اليرمـوك ، سلـسلة العلـوم الانـسانية والاجتماعية،*12(3)* ، *147-181*.

السمير، محمد حسين (2003). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبـداعي في الأداء الإبداعي المعرفي لطلبة الصف العاشر الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

الشمايله، نسرين بهجت (1999) . *دافعية الانجاز وعلاقتها بأنماط التنشئة الأسرية لدى عينـة من طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في محافظة اربد*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد .

الشناوي، عبد المنعم (1996). علاقة موضع الضبط بالدافع للانجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة . جرش للبحوث والدراسات، *علم النفس*، **2** (19) ، 220 -245.

الشنطي، راشد (1983). *دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي- صـورة معدلة للبيئة الأردنية- الاختبار اللفظي(أ) والاختبار الشكلي(أ)* ، رسالة ماجـستير غيـر منشورة ، الجامعة الأردنية ، الأردن .

شواشرة، عاطف(2004). *اختبار نموذج سببي للقدرة على حل المشكلات*. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد .

الصافي، عبد الله(2001). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية ألانجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. مجلة *رسالة الخليج العربي، العدد(79).*

صبحي، سيد محمد (1975). أثر الاتجاهات الو الدية والمستوى الثقافي للوالدين علـى تنميـة الابتكار. *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الطوباسي، فواز((1994) . *أنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بمركز الضبط عند طلبة كليات المجتمع في مدينة اربد.* رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن.

عاقل، فاخر(1975). *الإبداع وتربيته.* بيروت: دار العلم للملايين.

عبابنه، محمد فلاح(1999). *مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض سمات الشخصية.* رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد.

عبد الغفار، عبد السلام (1975). طبيعة الابتكار: إطار نظري مقترح . *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، الكتاب السنوي الثاني، 258- 271.

عبد الفتاح، كاميليا(1972). *مستوى الطموح والشخصية. القاهرة*: دار الحمامي للطباعة.

عباده، احمد (1992). دافع حب الاستطلاع في علاقته بقدرات وسمات الابتكارية ، مركز *البحوث التربوية بجامعة قطر،(2)* .

عباده، احمد (2001).*قدرات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام*.القاهرة:مركز الكتاب للنشر.

العبدان، عبد الرحمن (2004). دافعية طلاب الجامعة السعوديين لتعلم اللغات الأجنبية :الاسوية والأوربية. *المجلة التربوية*، **20**(77) ، 55 – 98.

عبد نور، كاظم (2005). *دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير والإبداع* . عمان: دار المسيرة.

عبويني، جمانة(2003). *علاقة النمط المعرفي بالتفكير ألإبداعي*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن.

العتوم، عدنان (2004). *علم النفس المعرفي*. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عطية، عز الدين (1998). دافعية الانجاز في ضوء نظرية الأعزاء وتحليل الإدراك الذاتي للقدرة والجهد وصعوبة العمل. *مجلة علم النفس* ، *92-104*.

العمر، علي (1999). *نمو القدرة على التفكير الابتكاري وعلاقتها بالتحصيل في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .

العمران، جيهان(1995). دافعية الانجاز وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين. *دراسات*، **22**(6).

العنزي، فريح عويد(2001). المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل. *مجلة العلوم الاجتماعية* ، **29**(3)، 47-77.

عيسى، احمد حسن(1988). القيمة التنبؤية لتقديرات معلمات التلاميذ على ألابتكاريه. *الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة* .

الفحل، نبيل(1999). دافعية الانجاز: دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي . مجلة *علم النفس*، *70-84*.

القضاة، محمد(2006). أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طالبات جامعة مؤتة . *المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،2(3)،155-168*.

قطامي، يوسف (1993). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان . *دراسات*(العلوم الإنسانية)، **20**أ (2).

----------- (1996). المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المسهمة في تفسير تباين إبداع طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان . *دراسات* (العلوم التربوية)، **23** (1).

قطامي، نايفه (2003). أثر متغير الجنس، الصف، ودرجة داخلية الضبط في درجة الدافعية المعرفية للتعلم عند المتفوقين دراسيا في منطقة الأغوار الوسطى . *مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر*، **4** *(4)، 59-88.*

قطامي، نايفة وقطامي، يوسف(1996). اثردرجة الذكاء والدافعية للانجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة. *دراسات*،**23**(1).

قوا سمه، احمد يوسف، وغرايبه، فيصل محمود (2005). دافعية التعلم لدى الطلبة وعلاقتها ببعض العوامل الأسرية . *مجلة العلوم التربوية، العدد(7)*.

كامل، مصطفى محمد (1985). دراسة عامليه للفروق بين الجنسين في القدرات الإبداعية لدى مجموعتين من طلاب جامعة الكويت . *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، القاهرة

كناني، إبراهيم (1979). *بناء مقياس لدافع الأنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس الإعدادية في العراق* . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، العراق .

مقابله، نصر واليعقوب، إبراهيم (1994). اثر الجنس ومركز الضبط على مفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك . *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة ، (25) ، 265 -276 .

مليكه، لويس كامل(1979). *قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي*.3،القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

المومني، قتيبة عاطف (2005). *العلاقة بين دافعية الانجـاز ومركـز الـضبط لـدى طلبـة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك* . رسالة ماجستير غير منـشورة ، جامعـة اليرموك ، اربد ، الأردن .

نشواتي، عبدالمجيد (1998). *علم النفس التربوي* . بيروت: مؤسسة الرسالة .

هارتلي، جون(2007). الصناعات ألإبداعية: كيف تنتج الثقافة في عالم التكنولوجيا والعولمة؟ الهرش، بدر – مترجم) *عالم المعرفة*،1(338)، المجلس الوطني للثقافة والآداب، الكويت

الهرش، جهاد محمد (1993). *أثر مركز الضبط في القدرة على التفكير ألابتكاري لدى طلاب الصف التاسع*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد .

المراجع باللغة الانجليزية

Abd-El-Fattah.S.M.,(2006). Effects of family background and parental involvement on Egyptian adolescents' academic achievement and school disengagement: A structural equation modeling analysis. *Social psychology of education,9,139-157*

------------------------(2006).The relationship among Egyptian adolescents' perception of parental involvement, academic achievement, and achievement goals: A mediational analysis. *International Educational Journal,7(4),499-508.*

ALau, K..L.&Leung.B(2003) .*Creativity and innovation: East-West comparisons with an emphasis on Chinese societies,* City University of Hong Kong. Retrieved June 7,2005,from http://Cimoc.City.edu.hk/paper/2003-001%20Leung,%20Au%20&20L.

Alomer,B.O.(2006).personal and family paths to pupil achievement. *Social behavior and personality,34(8),907-922.*

Amabile.T(1997) .Motivating creativity in organizations on doing what you love and loving what you do. *California Management Review,40(1),39-58.*

Arbuckle,J.L.,&Wothke.w.(2006). *Amos 6 user's guide.* Chicago: Small waters.

Atkinson.S(1999) .Key factors influencing pupil motivation in design and technology. *URL:http:/www.scholar.Lip.vt.edu/Journals/JTE/vol2 /Atkinson.htm.*

Baden.R& Tallman,I.,(1978). Parental aspirations and expectations for daughters and sons; A comparative analysis. *Adolescence,.x11No.59.*

Bempechat J,Suzanne,Graham and Jimenz N.,(1999).The socialization of achievement in poor and minority students:A comparative study. *Journal of cross –cultural psychology,* **30**(2) , 139- 155.

Beswick.D(2002).Management implications of the interactions between intrinsic motivation and extrinsic rewards; A longitudinal study of the Apache project.Retrieved April 14,2006,from http://www.beswick .info/psychrement.htlm.

Beuys.J, (1999). All our futures: creativity,culture,and education.Retrieved June 20,2007, from *http:/www.defs.gov.uk/ naccce/ index 1.shtml*

Branningan.V(2004) .promoting academic achievement and motivation.http*:/www.gemstone.umd.edu/Teams/documents/Final_thesis.pdf.*

Bollen.K,A(1989). *Structural Equations with latent variables..* New York: John Wily & Sons.

Bollen,K,A & long.I,S.(1993) *Testing Structural Equation Models.* California:Sage publications.

Byrne,B.M.(2001). *Structural Equation Modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming*.Mahwah,NJ:Lawrence Erlbaum associates.

Carlson.(2006).Family Structure, Father Involvement, and adolescent behavioral outcomes. *Journal of marriage and family.**68**,137-154.*

Carter,S.(2002). The Impact of parent/family Involvement on school outcomes.Retrieved June 5,2006,from http://www.direction service.org/PDF/The%20 impact%20 parent-family%20 involvement.pdf.

Catsambis,S.(2002). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: connections with high school seniors' academic success. *Social psychology of education,5,149-177.*

Choo A(2004). Infusing Thinking into curriculum context.Retrieved October 7,2006, from *http:/www.aare.edu.au/04 pap/LIU 4363.pdf*

Cooper & Jawalilaka(2002).Rewards ,Motivation, and IT requirement creativity.State university of Newyork at Binghamton NY13902.Retrieved May 15,2007, from disc-nt.cba.uh.edu/chin/speakerseries/Extrinsic%20&201.

Cordova,V.,& Morote,E.S.,(2004). Examining Latino parental involvement through the perspective of their own involvement and of the Chelas schools' efforts to involve them. *SanDiego: .AERA*.

Dehass.A,Willems,Holbein(2005).Examination the relationship between parental involvement and student motivation *.Educational Psychological Review, 17(2) ,99-123.*

Delo .J.(2002).The role of family and parental involvement in strengthing community efforts to improve perfor mance in secondary education: *International Conference on the reform of secondary education*, secondary education for a better future.Trends , challenges and priorities.OMAN.

Desforges C,Abouchaar. A(2003). The Impact of parental involvement , parental support, and family education on pupil achievement and adjustment . Retrieved April 16,2006,from *http:/www.rotherham.gov. Uk/NR/rdonlyres/11D8c953-F79F-4 IBE-AA95-00B651A02EFA/0/impactofprentalinvolvement.pdf.*

De shon,R.P.,(1997).Do Structural Equation Models Correct for measurement error?.Retrieved November 8,2007,from http:// *www.qom.pace.edu/rmd/1997_forum_ structural_ equation_models-error.htm*

Downey, D.B.(2006). Parental and family involvement in education. The Ohio University. Retrieved November 10,2007, from

http://epsl.asu.edu/epru/document/EPRU%202002-101/chapter%2006-Downey-Final.htm.

Eccles.J.S.(2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: the role of parent and child perceptions. *London Review of Education.*3(3),191-204.

Epestin,J,L.(1995). School/ family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi delta Kappan*, 701-712

Fabriger,L.R.Wegener,D.TMacCallum,R.C&Strahan,E.J.(1999). Evaluation the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods*, **4**, 272-299.

Fan,X,.and Chen,M,(2001). Parental involvement and Students' Academic Achievement: A Meta –Analysis. *Educational psychology review,* **13(1).**

Flouri.E(2006). Parental interest in children's' education , children self esteem, and locus of control, and later achievement. Twenty –six year follow up of the 1970 British Birth Cohort. *British Journal of educational psychology,76 ,41-55.*

Gage,N.L., and Berliner,D.C.(1979*). Educational Psychology.*Chicago:Rand Me Nally.

Garson.D.(2007).Structural Equation Modeling. *Retreived,http:/www.2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/structur.htm*

Ge LIU(2005). Explaining the Asian-American advantage in MATH Achievement: The Direct and Indirect Effects of Parental Involvement as Social Capital.Unversity of Notre Dam. Retrieved November 10,2007, from http://nces.ed.gov/pub search/pubsinfo:asp?pubid=2006348.

Goldenberg,C.,Gallimore,R.,Reese,L.,&Garnier,H.(2001).Cause or effect? A longitudinal study of immigration Latino parents' aspirations and

expectations, and their childern's school performance. *American Education Research Journal,38(3),547-82.*

Gollwitzer P.M,Delus J.D,Oettingen G(2000). *Motivation.* The international Handbook of psychology(pp 191-206). California: Sage publications

Gonzales,J.A,.Nunes,J.C,.Gonzales,S.,Alvares,L.Roces,C.(2002).A Structural equational model of parental involvement, motivational and attitudinal characteristics, and academic achievement.*Journal of experimental education,***70**(3).

Gronlick ,W.Ryan,R.M.,Deci,E.(1991). Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. *Journal of educational psychology,83(4),508-517.*

Gronlick W& Slowiaczek M.(1994). Parents' involvement in children's schooling. A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development,* **65,** 237-252.

Harris R.,(1998). Introduction to creative thinking. Retrieved November 9,2007, from *http://www.vitualsalt.com/crebook.htm.*

Hattie.J&Purdie.N.,(2002). Assessing Students' Conceptions of Learning. *Australian journal & Development Psychology. L 2, 17-32*

Heaven,p.L.C,.&Newbury.K.(2004).Relationships between adolescent and parental characteristics and adolescents' attitudes to school and self-rated academic performance. *Australian Journal of Psychology,56(3),173-180.*

Henderlong J ,& Lepper M.,(2002). The effects of praise on children intrinsic motivation:- A review and synthesis. *Psychological Bulletin, 28(5), 774- 791.*

Hoyle.R.H(1995). *Structural Equation Modeling* California:Sage publications

Hoyward D(1996). *The relationship between locus of control and female role models in female college students.* Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin. Retrieved Septemper 9,2007, from http://www. Diane howerd.com/relationship_internal_locus.htm.

Huang T.,(2005). Fostering Creativity: A meta – analytical inquiry into the variables of effects. Retrieved June 21,2007, from *http:/www.txspace.tamu.edu/bitestream/1969.1/2338/1/etd-tamu-2005A-EPSY-Huang.pdf.*

Jeynes W.(2003). A Meta analysis:- The effects of parental involvement on minority children's academic achievement .*Education and urban society, 35(2),202-217.*

-----------.(2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. *Urban education,42(11),82-110.*

Jianong S.& Fan X(1997) .Interest , motivation and creative thinking of super personal and normal children *Acta psychological Sinica, 29(3), 271-277.*

Joireman & Abbott(2004). Structural Equation Model. Assessing relationship among student activities, ethnicity, poverty, parents' education and academic achievement. *Washington school Research center, Technical report# 6*

Kaplan,D.C.(2000). *Structural equation modeling ; foundations and explanations*.CA:Sage. Thousand Oaks.

Karen K, & Bernadette G.C(1990). Comparison of locus of control with levels of creativity *(ERIC Document Reproduction service No.- ED 320064).*

Kazanjian G.K.,(1999) multilevel Theorizing about creativity in organizations: A sense making perspective. *The academy of management review. 24(2).*

Kazdin,A.E.,(2000). Encyclopedia of psychology. Oxford university press.Retrieved April 23,2007,from http:// books.apa.org/books.CFM?id=4600100.

Keith,P.B.,&Lichtman,M.V.(1994). Does parental involvement influence the academic achievement of Mexican- American eighth graders? Results from the National Education longitudinal Study. *School psychology quarterly,9(4), 256-72.*

Keith,Timothy,Z.Keith,PatriciaB.,(1993).Does parental involvement affect eighth – grade student achievement ? Structural analysis of national data. *School psychology review,22(3),1-20.*

Keong and Soon(1996). Factors affecting managers and executives' attitudes towards activity training .*Human Resource Management ,4(1), 67-86.*

Khattab,N.(2003). Explaining educational aspirations of minority students: the role of social capital and students' perceptions. *Social psychology of eduction.6,283-302..*

------------(2004).Social capital ,students' perceptions and educational aspirations among Palestinian students in Israel. *Research in education,68,77-88.*

Kivinen K.(2003).*Assessing motivation and the use of learning strategies by secondary schools in three international schools*. University of Tamper,Tamper.Retrieved June 10, 2007, from http://acta.uta.fi/english/teos.phtml?.

Labahn N.J,(1995). Education and parental involvement in secondary schools: problems , solutions, and effects. *http:/www.chiron.valdosta.edu/whuitt/files/parin vol.html.*

Leung,B. And Kwan.(1998).parenting styles, motivational orientations, and self-perceived academic competence: A medational model. *Merrill-palmer quarterly*.

Lewis S,.(2001). parental involvement typologies as related to student achievement. EAST Tennessee State University. Retrieved June 10, 2007, from http://etd-submit.etsu.edu/etd/theses/available/etd-0323101-182637/.

Lin.C.H(2003). Intergenerational parallism moderating variables, mediating variables, and common antecedents.Retrieved November 10,2007,from *http:/www.ebd-tamu-2003 B-2003070520-lin-1.pdf.*

Lopes M,.(1995). Creative play help children grow. Retrieved November 10,2007,from *http:/www.indiana .edu/~reading/ieo/bibs/ creative.htm .*

Lueptow l, Meclondon M, Mckeon J .,(1979). Father's occupation and son's personality: Findings and questions for the emerging linkage Hypothesis. *The sociological Quarterly* ***,20*** *,463- 473.*

Madsen ,K.B.(1973).Theories of motivation In Wolman.B.B, *Handbook of general psychology(pp.673-771).* New jersey: Prentice-Hall.

Maehr, M.(1982). *Motivational factors in school achievement.* Paper presented at a meeting of the National commission on excellance in education .University of Illinois at Urbana-Champaign.(Washintgton,DC,November15,1982).

Majali H.K(2005). *The influence of family upbringing style and locus of control on the creative thinking of preparatory school children in the UAE* .PH.D dissertation, unpublished manuscript, University of South Africa. *http://etd.unisa.ac.za/ETD-db/theses/avialable/etd-05292006-133839/unrestricted/thesis.pdf*

Marchant, G.,J Sharon,P.,&Rothlisberg. Barbara.,(2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement.*psychology in the schools,* ***38***(6) ,505-519.

Marjoribanks K.,(1990). parents' involvement in learning as an opportunity structure: A model for evaluation studies . *Educational Evaluation*, **21**, 73-83 .

-------------------- (2002). family background , individual and environmental influences on adolescents' aspiration. *Educational studies, 28 (1) , , 33-46.*

Mikko A.,(2004).Building a digital portfolio that supports informal learning creativity and inability- a design science viewpoint.Retrieved Auguest 5,2007, from *http:// www.uta.fi/hyper/projekit/mobilePDR/e portfolio 2004- Ahonem Turunet final.pdf*

Minnaert A,& Janseen P.,(1997).success and progress in higher education. A structural Model of studying. *British journal of educational psychology, 62, 184- 192.*

Morton,T.(1997). The relationship between parental locus of control and children's perceptions of control.*The Journal of Genetic psychology.158(2),216-225.*

NG,T.W,.Sorensen,K.L,. and Epy,L.T,.(2006). Locus of control at work: a meta-analysis. *Journal of Organizational behavior*.**27**,1057-1087.

Nunnally,J.C.(1978*). psychometric theory*(2nd ed.).New york: McGraww-Hill.

Ormond,Jean.(1995).*Educational psychology : Principles and Applications* .Ohio, Merrill, New Jersey: prentice Hall.

Paguio,L.P,. Robinson,B.E,. Skeen,P.D,J.E,.(1986). Relationship between fathers' and mothers' socialization practices and children's locus of control in Brazil, Philippines, and the United States.*Journal of Genetic psychology,48(3),303-313.*

Patrikako,E.N.(1997). A model of parental attitudes and academic achievement of adolescents.*Journal of Research and Development in education,31,7-26.*

Pawlik,K, and Rosenzweig,R.(2000). *Handbook Of psychology*.Newjersy: Sage publications.

Phares J.,(1976). *locus of control in personality*. New Jersey: General learning press.

Pienda G.A.J,Nunez C.J,Gonzale S, Alvares L, Roces C and Garcia M.,(2002). A structural equation model of parental involvement , motivational and aptittudinal characteristics and academic achievement . *The Journal of experimental education.***70**(31).

Praslavsky(2001). Challenges of education in 21 century. **Unesco:** conference of Arab Gulf countries. Muscat- Oman.

Puccio J.,(1999). Dimensions of creativity: level and style. Retrieved March 8,2006, from *http:/www. Buffalostate.edu/orgs/cbir/reading room/html/puccio-99a.html*

Rattelle,C.F.,Larose,S.,Guay,F., and Senecal,C.(2005). Perceptions of parental Involvement and support as Predictors of college Students' Persistence in a Sience Curriculum. *Journal of family psychology*,**19**(2),286-293.

Raty.F.(2006). What comes after compulsory education? A follow-up study on parental expectations of their child's future education.*Educational Studies,32(1),1-16.*

Ray,N,.L.(1992). *Motivation in education.* Eastren New Mexico university.Portales,NewMexico 8813.Retrieved June 6,2007, from(EBScohost Maskrfile database.NO.ED349298).

Rowe J. Kenneth(1989). Factors affecting students reading achievement. The impact of reading activity at home on students attitudes towards reading , classroom attentiveness and reading achievement.

http:/www. Usm.main.edu/Cepra/pdf/he/ factors. PDF

Sanders,C,.Field,T,. Diego,M,.A.(2001). Adolescents' academic expectations and achievement.*Merrill-palmer quarterly..*

Schomaker,R.E.,&Lomax,R.G(2004).*ABeginner's guide to structural equation modeling.*Mahwah,NJ: Lawrence Erlbaum Associates,Inc.

Schultz,C.B,.(1974) Achievement motivation, Locus of control,and academic achievement behavior.Trinity College and Michael Pomerantz,University of Connecticut, Hartford,Connectiut 06106..

Seginer,R.(2006). Parents' educational involvement : A developmental ecology perspective.*parenting: science and practice*,**6**(1),1-48.

Seyfried S& Chung J.,(2003). Parent involvement as parental monitoring of student motivation and parent expectations predicting later achievements among African Americans and European Americans Middle – school age students *Journal of Ethnic&cultural diversity in social work. 11(1/2),109-131.*

Shalley C. Smith P.,(2001). Effects of social – psychological factors on creative performance: The role of informational and controlling expected evaluation and modeling experience, organizational behavior and human decision proceses. **84**(1), 1-22 *,http:/ www. Idealibrary.com.*

Smith & Kenneth(2000). The self concept and verbal academic achievement of primary and secondary students'teachers. Retrieved April 23, 2006, from *http:/edweb.uws.edu/self.*

Southren University Of Maine(n.d). Factors affecting achievement motivation of high school's students in Maine. University of Southren Maine.Retrieved October 4,2007, from www. Usm.main.edu/cepare/pdf/he/factors.pdf.

Spera C.,(2005). A review of the relationship among parenting practices, personality style, and adolescents school achievement.*Educational psychological review, **17(2)**, 125- 147*

Staplton.C.(1997). Basic concepts in exploratory factor analysis(EFE) as a tool to evaluate score validity.Retrieved May 12,2007,from *http :/ericae.net/ft/tamu/EFa.HTM.*

Stevens.S.J.(1996*).Applied Multivariate Statistical for the social sciences.* Mahwah,NJ: Lawernce Erlbaum Associates.

Struthers,Perry R. and Menec V.,(2000). An Examination of the relationships among academic stress, coping , motivation and performance in college.*Research in higher education, **41***(5)

Suizzo, M,.A. and Kokung,S.(2006). Parental academic socialization:effects of home-based parental involvement on locus of control across U.S. ethinic groups. *Educational psychology,**26**(6),827-846.*

Tabachnick,B,G,. and Fidell, L,S.(2001) *.Using Multivariate Statistics.(4th ed).*Newyork: Allyn and Bacon,

Tacq. J,(1997)*.Multivariate Analysis techniques in social science research.*London: Sage publishing , INC.

Thomas J.,(1999). The principles of excellences.*http:/ www. Creation foundations.co.UK/principles/po.html*

Thompson & Dinned(2000). A Validation and Reliability study of self-worth protection scale. Self-concept Theory, Research and Practice . University of Westren Sydney, Australia. Retrieved April 8, 2007, from *http:// edweb.uws.edu.au/self.*

Trivette,P.,&Anderson,E.(1995). The effects of four components of parental involvement on eighth grade student achievement. *School psychology Review,**24***(2),299-317.

Trusty,J.(1999). Effects of eighth-grade parental involvement on late adolescents' educational expectations. *Journal of Research& development in education*,**32**(4),224-33.

Trusty and Lampe (1997). Relationship of high-school seniors' perceptions of parental involvement and control to seniors' locus of control. *Journal of counseling & development, 75, 375- 384.*

Uguak,U.A.,Elias,H.B., Suandi,T.(20054). The Influence of causal Elements of locus of control on Academic Achievement Satisfaction. *Journal of Instructional psychology.34*(2),120-128.

Urdan,T.,Solek,M.,Schoenfelder,E.(2007). Students' perceptions of family influences on their academic motivation:A qualitative analysis.*European Journal of psychology of education,xxiin1,7-21*

Wang,J.,&Wildman,L.(1995). An empirical examination of the effects of family commitment in education on student achievement in seventh grade science.*Journal of Research in ScienceTeaching,32(8).*

Wentzel,K.R.(1998) Parents' aspirations for childern's educational attainments: Relations to parental beliefs and address variables. *Merrill-palmer Quarterly.*

Yun,D.(1998). Relationships among parenting styles, parental expectations and attitudes, and adolescents' school functioning: A cross- cultural study. Unpublished Doctoral Dissertation, Purdue University. Retrieved November 3, 2007, from *http://www.lib.umi.com/dissertations/preview all/9914478.*

Zinkiewic, Hammond N. Trappe A.,(2003). Applying psychology disciplinary knowledge to psychology teaching and learning . *http:/ I tsnpsy.york.Uk/ LTSNP sych/r2p.htm.*

ملحق 1

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعل[redacted]قة للواء بني كنانة

الرقم ب ك/ ٧/ ١٣/ ٢٠٤١٨ التاريخ: ٨/١١/٢٠٠٧م الموافق: ٢٨/١٠/١٤٢٨

مديري المدارس ومديراتها في لواء بني كنانة التي يوجد بها صف عاشر

الموضوع / البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بناءً على الاستدعاء المقدم من السيد سليمان محمد الخطيب والذي يطلب فيه تمديد الكتاب رقم ٩٨٤/١٣/٧ الموافق ٢٠٠٧/٢/٢١م ٠

والذي يتضمن مساعدة الباحثة وتسهيل مهمتها (جمانة فتحي العبويني) على تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي ومقاييس مركز الضبط والاندماج الوالدي والدافعية وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي سيقوم الأستاذ/ سليمان الخطيب بتطبيق تلك المقاييس على العينة المختارة ٠

راجياً مساعدته على تطبيقها ٠

مع وافر الاحترام ،،،،،

مدير التربية والتعليم

محمد حسين السمير

مدير الشؤون الإدارية والمالية

نسخة للسيد مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة للسيد ر٠ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

نسخة لقسم الإشراف التربوي

إ ٠ خ ٢٠٠٧/١١/٨م ٠

الملحق2

أسماء محكمي مقياس إدراك لاندماج الوالدين

الرقم	الاسم	الرتبة الأكاديمية	الجامعة	البلد
1	أحمد سليمان عودة	أستاذ	اليرموك	اربد- الأردن
2	سمير شريف استيتية	أستاذ	عمان العربية للدراسات العليا	عمان- الأردن
3	صالح حسن الداهري	أستاذ	عمان العربية للدراسات العليا	عمان- الأردن
4	صالح الخطيب	أستاذ مساعد	العين التكنولوجية	العين- الأمارات العربية المتحدة
5	عبد الله زيد الكيلاني	أستاذ	عمان العربية للدراسات العليا	عمان- الأردن
6	ماهر محمد أبو هلال	أستاذ	العين التكنولوجية	العين- الأمارات العربية المتحدة
7	نزيه عبد القادر حمدي	أستاذ	عمان العربية للدراسات العليا	عمان- الأردن
8	ياسر عبد الحافظ	أستاذ مساعد	العين التكنولوجية	العين – الأمارات العربية المتحدة

أسماء محكمي مقياس دافعية الإنجاز

الرقم	الاسم	الرتبة الأكاديمية	الجامعة	البلد
1	شفيق علاونه	أستاذ	اليرموك	اربد- الأردن
2	محمد صوالحه	أستاذ مشارك	اليرموك	اربد - الأردن
3	نصر العلي	أستاذ مشارك	اليرموك	اربد- الأردن
4	سمير شريف استيتية	أستاذ	عمان العربية للدراسات العليا	عمان- الأردن
5	صالح حسن الداهري	أستاذ	عمان العربية للدراسات العليا	عمان- الأردن
6	صالح الخطيب	أستاذ مساعد	العين التكنولوجية	العين- الأمارات العرب المتحدة
7	عبدالله زيد الكيلاني	أستاذ	عمان العربية للدراسات العليا	عمان- الأردن
8	ماهر محمد أبو هلال	أستاذ	العين التكنولوجية	العين- الأمارات العرب المتحدة
9	نزيه عبد القادر حمدي	أستاذ	عمان العربية للدراسات العليا	عمان- الأردن
10	ياسر عبد الحافظ	أستاذ مساعد	العين التكنولوجية	العين - الأمارات العربية المتحدة

الملحق 3

مقياس إدراك الاندماج الوالدي لعينة المعايرة(338)

أخي الطالب/ أختي الطالبة:

بين يديك مقياس يتكون من (28) فقرة يقيس مستوى الاندماج الوالدي وتأثيره على تنشئتك التعليمية والتي تعكس تأثير الوالدين في تطوير الاتجاهات والدوافع الأساسية للنجاح المدرسي. أرجو منك قراءة كل فقرة من فقرات المقياس، ثم ضع إشارة(√) أمام الفقرة والعمود المناسب، محددا أنسب الإجابات بالنسبة لك، متوخيا الدقة والموضوعية في الإجابة، علما بان إجابتك ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحثة

المعلومات العامة:

الرقم: .... المدرسة:........................

الصف:.............................. الشعبة:...........................

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الرقم	الفقرة				
	مجال مستوى الطموح	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
1-	يرى والداي انه من المهم التفكير في ما أريد أن أكون في المستقبل				
2-	يطمح والداي أن أكون في مكانة علمية مرموقة في المستقبل.				
3-	يطمح والداي أن احصل على معدل عالٍ في الثانوية العامة لـدخول الجامعة.				
4-	يطمح والداي أن أحقق انجازات في دراستي أفضل مما انجزاه				
5-	يطمح والداي أن أواصل دراستي حتى نهاية التعليم الجامعي				
6-	يطمح والداي أن استخدم أسلوبا مناسبا في الدراسة كي أكون مـن المتفوقين دراسيا.				
7-	يرغب والداي مني أن أكمل الواجبات المدرسية قبل القيام بأي أعمال أخرى.				
8-	يطمح والداي أن أكون من المتفوقين في المدرسة.				
	مجال التنشئة الأكاديمية	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
9-	يشجعني والداي على بذل أقصى جهد ممكن للحصول على معرفـة واسعة.				
10-	ينصحني والداي بان استثمر وقت الفراغ في الدراسة والمطالعة				
11-	يوفر لي والداي مكانا مناسبا داخل البيت للدراسة.				
12-	ينصحني والداي أن أطالع كتباً إضافية و مجلات علمية والتعامل مـع الانترنت لتحقيق مستوى تحصيلي وعلمي مرتفع				
13-	يتصل والداي بمدير المدرسة للاستفسار عـن سـلوكي ومـستوى تحصيلي في المدرسة.				
14-	يناقشني والداي عن التخصص الذي أرغب أن أدرسه بعد أن أنهـي الصف العاشر الأساسي				
15-	يطلب مني والداي أن أتابع البرامج التعليمية في التلفاز.				
16-	يحدد لي والداي عدد ساعات مشاهدة التلفاز في أيام الدوام المدرسي				
17-	يسألني والداي يوميا عن أدائي في المدرسة.				
18-	يثير والداي لدي الرغبة في البحث عن المعلومات والمعرفة المتعلقـة بدراستي				
19-	يوفر والداي الوقت الكافي للتحدث معي حول أموري الدراسية.				

نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	الفقرة	الرقم
				مجال التوقع	
				يتوقع والداي أن أكون في مكانة علمية مرموقة في المستقبل	20-
				يتوقع والداي بأنني استطيع إكمال دراستي الجامعية.	21-
				يتوقع والداي أن أكون متفوقا في المدرسة إذا بذلت جهدا كافيا	22-
				يتوقع والداي بأنني قادر على أن احصل على معدل مرتفع في الثانوية العامة.	23-
				يتوقع والداي أن احصل على أعلى الشهادات الجامعية لتتناسب مع مستوى الحياة الأفضل.	24-
				يتوقع والداي أن أحقق انجازات في دراستي أفضل مما انجزاه.	25-
				يتوقع والداي أن أكون من المتفوقين دراسيا إذا استخدمت أسلوب الدراسة المناسب.	26-
				يتوقع والداي مني دائما أن انهي واجباتي المدرسية قبل القيام بأي أعمال أخرى..	27-
				يتوقع لي والداي التفوق في تحصيلي الأكاديمي في المدرسة.	28-

الملحق 4

مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لعينة المعايرة(338)

أخي الطالب/ أختي الطالبة:

بين يديك مقياس يتكون من (39) فقرة يقيس مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لديك، يرجى قراءة كل فقرة من فقرات المقياس، ثم ضع إشارة (√) في المربع المناسب، مع توخي الدقة والموضوعية في الإجابة، علما بان إجابتك ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحثة

البيانات الخاصة:

الرقم: ....   **المدرسة:..........................**

الصف...............................

الشعبة................................

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الرقم	الفقرة					
	مجال المثابرة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	معارض	معارض بشدة
-1	ابذل قصارى جهدي لرفع المستوى العلمي لديّ.					
-2	لدي التصميم والإصرار على إتمام العمل الصعب.					
-3	أواصل العمل على حل المشاكل مهما استغرق ذلك من وقت					
-4	إذا لم أصل لهدفي من العمل الذي أقوم بت، أحاول مرة أخرى					
-5	أفضل إكمال العمل الذي بدأته دون ملل.					
-6	كثيرا ما استمر في مواصلة عمل ما، حتى لو بدا هذا العمل ميئوسا منه.					
-7	يشجعني النجاح في عمل ما على محاولة القيام بعمل أكثر صعوبة.					
	مجال الثقة بالنفس	موافق بشدة	موافق	لا أدري	معارض	معارض بشدة
-8	عندما يكلفني المعلم شرح موضوع دراسي أمام الطلاب، فإنني القيه بكل ثقة.					
-9	أنا متأكد من قدرتي على كسب ثقة الآخرين واحترامهم.					
-10	أشعر بالرضا عن أفعالي وسلوكي.					
-11	أثق بقدرتي على اتخاذ القرارات					
-12	أتردد في إبداء رأي أثناء الحصة خشية انتقاد الزملاء أو المعلمين لي.					
-13	اعتمد على نفسي في دراستي.					
-14	أثق في قدرتي على توصيل المعلومة لمن أتحدث معه.					
-15	أستطيع تجاوز المصاعب التي أتعرض لها					
-16	أثق في قدرتي على إقناع الآخرين.					
-17	أستطيع أن أتعامل مع أي موقف أوضع فيه.					
-18	إذا صممت على شيء فسوف أصل إليه.					
-19	عزيمتي وإصراري هما سبب نجاحي.					
-20	أشعر بضعف الثقة بالنفس عندما أناقش زملائي حول موضوع دراسي معين					
	مجال أهمية الوقت	موافق بشدة	موافق	لا أدري	معارض	معارض بشدة
-21	استفيد من وقت الفراغ المتوافر في الدراسة					
-22	أتمنى أن يتم اختصار وقت الحصة					
-23	أستغل الوقت لكي أنجز ما يطلب مني من أعمال					
-24	أعتبر نفسي في غاية الاهتمام بالوقت					
-25	اهتم بالمستقبل أكثر من اهتمامي بالحاضر					

	مجال الرغبة والأستمتاع بالعمل	موافق بشدة	موافق	لا أدري	معارض	معارض بشدة
26-	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة.					
27-	أشعر بالرضا والسرور عندما أطور معلوماتي ومهاراتي الدراسية					
28-	أعمل عادة أكثر مما خططت لعمله.					
29-	أشعر بالملل والتعب بعد فترة قصيرة من بداية المذاكرة					
30-	أحب النشاط والعمل داخل غرفة الصف وخارجها.					
31-	أرغب في الأعمال أو المشكلات بالغة الصعوبة أكثر ما أرغب في الأعمال متوسطة الصعوبة					
32-	اهتم بدراستي وأفضلها على أي عمل آخر.					
	مجال التنافس	موافق بشدة	موافق	لا أدري	معارض	معارض بشدة
33-	أحاول أن أجيب عن الأسئلة التي يطرحها المعلمون قبل زملائي.					
34-	أستمتع بمنافسة طلبة آخرين في مستواي من الذكاء					
35-	أتابع ما يبذله زملائي من جهد، لكي أتفوق عليهم					
36-	أسعى لأكون بمستوى الطلبة المتفوقين دراسيا.					
37-	أبذل قصارى جهدي لأتفوق على زملائي.					
38-	أقوم بالأعمال اليدوية التي تطلبها إدارة المدرسة مني على نحو أسرع من معظم الأفراد الآخرين.					
39-	ارغب في أن أكون ناجحا في أي عمل أقوم به					

ملحق 5

مقياس مركز الضبط

التعليمات:

عزيزي الطالب/الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

لقد صمم هذا المقياس بغرض الكشف عن الطريقة التي تؤثر بها بعض الأحداث على الناس بمختلف أنواعهم، وتتكون كل فقرة عن عبارتين أشير إليهما بالرمزين (أ – ب) والمطلوب منك :أن تختار إحدى العبارتين والتي تعتقد بأنها تنطبق على حالتك أكثر من الأخرى، وان تضع دائرة على الحرف الموجود أمام العبارة التي تختارها. مع العلم بأنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة. وأرجو منك أن تجيب على كل موقف، مع عدم وضع دائرتين حول الموقف الواحد في ورقة الإجابة.

ونشكر لكم حسن تعاونكم

الباحثة

البيانات الخاصة:

رقم الطالب:.................. المدرسة:.......................

الصف:........................ الشعبة:.........................

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

01 أ- يقع الأولاد في المشاكل لان آبائهم يعاقبونهم كثيرا.

ب- مشكلة غالبية الأولاد في هذه الأيام تساهل آبائهم الزائد معهم.

02 أ- يعود الكثير مما يصيب الناس من تعاسة جزئيا إلى حظهم السيئ.

ب- يعود سوء طالع الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها.

03 أ- من الأسباب الرئيسة لوقوع الحروب عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسة.

ب- ستقع الحروب باستمرار مهما حاول الناس منع حدوثها.

04 أ- يحصل الناس في النهاية على الاحترام الذي يستحقونه في هذا العالم.

ب- لسوء الحظ غالبا ما تمضي حياة الفرد من دون أن يقدر قيمتها احد مهما بذل من جهد.

05 أ- إن فكرة عدم عدالة المدرسين تجاه الطلاب لا معنى لها.

ب- غالبية الطلاب لا يدركون مدى تأثر علاماتهم بعوامل الصدفة.

06 أ- لا يمكن للمرء أن يكون قائدا فعالا دون توفر الفرص المناسبة.

ب- الأكفاء الذين يفشلون في أن يصبحوا قادة هم أناس لم يحسنوا استغلال فرصهم.

07 أ- مهما تبذل من جهد في كسب ود الآخرين فسيظل هناك أناس يكرهونك.

ب- الذين لا يستطيعون كسب ود الآخرين لا يفهمون كيفية التعامل معهم.

08 أ- تلعب الوراثة الدور الرئيسي في تحديد شخصية الفرد.

ب- خبرات الفرد في الحياة هي التي تحدد ما ستكون عليه شخصيته.

09 أ- غالبا ما أجد أن الأشياء المقدر لها أن تحصل، تحصل فعلا.

ب- اعتماد المرء على القدر في تصريف أموره لا يجدي بالمرة.

10 أ- يندر أن يجد الطالب الامتحان غير عادل إذا كان استعداداه لذلك الامتحان تاما.

ب- في كثير من الأحيان تكون أسئلة الاختبار عديمة الصلة بالمادة الدراسية مما يجعل الاستعداد لها عديم الجدوى.

11 أ- يعتمد النجاح على العمل الجاد ولا دخل للحظ به إلا نادرا.

ب- الحصول على وظيفة جيدة يعتمد بشكل أساس على وجود الفرد في المكـان المناسـب ، وفي الوقـت المناسب.

12 أ- يستطيع المواطن العادي أن يؤثر بشكل ما على قرارات الحكومة.

ب- يسيطر على العالم حفنة من الناس ولا يستطيع الشخص العادي أن يفعل شيئا إزاء ذلك.

13 أ- عندما أقوم بوضع الخطط فإنني غالبا ما أكون على يقين بقدرتي على تنفيذها.

ب- ليس من الحكمة أن نخطط للمستقبل البعيد، لان كثير من الأشياء يتحكم بها الحظ الجيد أو الحظ السيئ على أي حال.

14 أ- هناك بعض الناس الذين هم سيئون.

ب- هناك شيء طيب في كل إنسان تقريبا.

15 أ-بالنسبة لي فان ما أسعى للحصول عليه لا علاقة له بالحظ.

ب- لا باس في كثير من الأحيان أن يكون قرارانا على أساس الوجه الذي يظهر عند رمي قطعة نقود في الهواء.

16 أ- من يصل إلى مركز الرئاسة هو في الغالب الشخص الذي خدمه الحظ في أن يكون في المكان المناسب قبـل غيره.

ب- لكي يقوم الناس بعملهم على الوجه الصحيح لابد من وجود القدرة لديهم حيث أن دور الحظ في ذلك يكـون قليلا أو معدوما.

17 أ- بالنسبة لما يجري في هذا العالم يمكن القول بان معظمنا هم ضحايا قوى لا نستطيع فهمها أو السيطرة عليها.

ب- يمكن للناس بالمشاركة الايجابية في الشؤون الاجتماعية والسياسية أن يسيطروا على ما يجري في هذا العالم.

18 أ- غالبية الناس لا يدركون مدى سيطرة عوامل الصدفة على مجريات حياتهم.

ب- في الحقيقة ليس هناك شيء اسمه حظ.

19 أ- على المرء أن يكون لديه الاستعداد الدائم للاعتراف بأخطائه.

ب- من الأفضل عادة أن يتستر المرء على أخطائه.

20 أ- من الصعب أن تعرف إذا كان شخص ما يحبك حقا أم لا.

ب- إن عدد الصداقات التي تكونها يعتمد على كم أنت شخص طيب.

21 أ- الأمور السيئة التي تصيبنا تتساوى في المدى البعيد مع الأمور الحسنة.

ب- إن معظم ما يصيبنا من سوء الطالع هو بسبب الجهل أو الكسل أو الافتقار إلى القدرة أو الثلاث معا .

22 أ- بمزيد من الجهد نستطيع القضاء على الفساد السياسي.

ب- من الصعب على الناس العاديين أن يكون لهم سيطرة كافية على الأعمال التي يقوم بها السياسيون وهم في مراكز الحكم.

23 أ- لا أستطيع أحيانا أن افهم كيف يتوصل المدرسون للعلامات التي يعطونها.

ب- هناك ارتباط مباشر بين ما ابذل من جهد في الدراسة والعلامات التي احصل عليها.

24 أ- القائد الجيد هو الذي يتوقع أن يقرر الناس لأنفسهم ما يجب أن يفعلوه.

ب- القائد الجيد هو الذي يحدد لكل فرد الأعمال التي يقوم بها.

25 أ- في كثير من الأحيان اشعر أني لا أستطيع السيطرة على الأشياء التي تحدث لي.

ب- يستحيل علي أن اقتنع أن الحظ أو الصدفة يلعبان دورا هما في حياتي.

26 أ- يعزل بعض الناس أنفسهم عن الآخرين لأنهم لا يحاولون كسب صداقتهم.

ب- لا فائدة كبيرة ترجى من الجهد أكثر مما يجب في كسب ود الآخرين لأنهم إذا أرادوا أن يحبونك فهم يحبونك.

27 أ- هناك مبالغة في التأكيد على الرياضة في المدارس الثانوية. ب- إن مزاولة الرياضة ضمن فريق تعتبر طريقة ممتازة لبناء الشخصية.

28 أ- ما يحدث لي هو ما تفعله يداي.

ب- اشعر أحيانا أني لا أستطيع التحكم في الاتجاه الذي تسير فيه حياتي.

29 أ- في كثير من الأحيان لا أستطيع أن افهم لماذا يتصرف السياسيون بالطريقة التي يتصرفون بها.

ب- في المدى البعيد الناس هم المسئولون عن سوء الحكم سواء على المستوى القومي أو على المستوى المحلي

ملحق6

اختبار تورانس

اختبار التفكير الإبداعي

صورة الألفاظ"أ"

ط	م	ص	ك

م	المدرسة	الجنس

رقم الطالب:........................ اسم المدرسة:........................

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى التاريخ: / /

تعليمات الاختبار: (الاختبار مكون من ثمان صفحات)

الاختبارات التي بين يديك هي اختبارات التفكير الإبداعي — صورة الألفاظ"أ" للعالم الأمريكي تورانس— وستعطيك الفرصة لكي تستخدم خيالك في أن تفكر في أفكار ووضعها في جمل. ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، وإنما تهدف إلى رؤية كم عدد الأفكار التي يمكن أن تأتي بها، وفي اعتقادي انك ستجد هذا العمل ممتعا، فحاول أن تفكر في أفكار مثيرة للاهتمام وغير مألوفة، وأفكار تعتقد أنت أن أحدا لم يفكر بها من قبل. وعليك أن تقوم بسبعة نشاطات مختلفة ولكل نشاط وقته المحدد، لذلك حاول أن تستخدم وقتك استخداما جيدا. اعمل بأسرع ما تستطيع ولكن بدون تعجل. وإذا لم يعد عندك أفكار قبل أن ينتهي الوقت؛ انتظر حتى تعطى لك التعليمات قبل أن تبدأ بالنشاط التالي وهكذا. وإذا كان لديك أية أسئلة بعد البدء لا تحدث بصوت عال، ارفع إصبعك وستجدني بجانبك لأحاول الإجابة عن سؤالك.

متمنيا لك التوفيق الباحثة

الاختبار الأول

توجيه الأسئلة

وعلى هذه الصفحة اكتب كل الأسئلة التي يمكنك أن تفكر فيها عن الصورة الموجودة في الـــصفحة الأولى واسأل عن الأسئلة التي تحتاج إلى أن تسألها لكي تعرف ما هو الحادث، ولا تسأل أسئلة يمكن أن يجاب عليها بمجرد النظر إلى الصورة.

يمكنك أن تنظر إلى الصورة كلما أردت.

-1
-2
-3
-4
-5
-6
-7
-8
-9
-10
-11
-12
-13
-14
-15
-16
-17
-18
-19
-20

الاختبار الثاني

تخمين الأسباب

وفيما يلي اكتب ما تستطيع أن تفكر فيه من أسباب ممكنة للحادث الموجود في الصورة السابقة (ص1)

ويمكنك أن تفكر فيما يكون قد وقع قبل الحادث مباشرة أو بوقت طويل أدى إلى ذلك الحادث.

اكتب ما تستطيع ولا تخف من مجرد التخمين.

1-
2-
3-
4-
5-
6-
7-
8-
9-
10-
11-
12-
13-
14-
15-
16-
17-
18-
19-
20-

الاختبار الثالث

تخمين النتائج

اكتب ما تستطيع أن تفكر فيه مما يمكن أن يحدث نتيجة الحادث الموجود في الصورة (ص 1) ويمكنك أن تفكر فيما يمكن أن يقع بعد الحادث مباشرة أو بوقت طويل.

اكتب ما تستطيع من التخمينات ولا تخف من مجرد التخمين.

-1
-2
-3
-4
-5
-6
-7
-8
-9
-10
-11
-12
-13
-14
-15
-16
-17
-18
-19
-20
-21

الاختبار الرابع

تحسين الإنتاج

وفي أسفل هذه الصفحة صورة لإحدى لعب الأطفال التي يمكن شرائها من المحلات التجارية وهي عبارة عن فيل محشو بالقطن طوله (6 انشات) ووزنه 4/1 كيلو غرام والمطلوب منك أن تكتب الوسائل التي يمكن أن تفكر فيها بحيث تصبح هذه اللعبة بعد تعديلها مصدرا لمزيد من الفرح والسرور لمن يلعب بها من الأطفال.

تحدث عن أكثر وسائل التعديل لهذه اللعبة غرابة وإثارة للاهتمام ولا تهتم بتكاليف هذه التعديلات.

فكر فقط فيما يمكن أن يجعل هذه اللعبة مصدرا لمزيد من الفرح والسرور.

-1

-2

-3

-4

-5

-6

-7

-8

-9

-10

-11

-12

-13

-14

-15

-16

-17

الاختبار الخامس

الاستعمالات غير الشائعة لعلبة الصفيح

من المعروف أن معظم الناس يلقون بعلب الصفيح الفارغة رغم ألها تستخدم في كثير مـــن الاســـتخدامات اللطيفة.

اكتب على هذه الصفحة كل ما تستطيع أن تفكر فيه من هذه الاستعمالات غير الشائعة ولا تحدد تفكيرك بحجم معين من هذه العلب، كما يمكنك أن تستخدم أي عدد من هذه العلب كما تشاء.

لا تحصر تفكيرك على الاستعمالات التي رأيتها أو سمعت عنها من قبل وإنما فكر بقدر المستطاع بالاستعمالات الجديدة الممكنة.

-1
-2
-3
-4
-5
-6
-7
-8
-9
-10
-11
-12
-13

الاختبار السادس
الأسئلة غير الشائعة

في هذا النشاط عليك أن تفكر في اكبر عدد من الأسئلة التي يمكن أن تسألها عن علب الصفيح بشرط أن تودي هذه الأسئلة إلى إجابات عديدة ومتنوعة وان تثير لدى الأشخاص الآخرين الاهتمام وحب الاستطلاع فيما يتصل بهذه العلب.

حاول أن تجعل أسئلتك تدور حول بعض النواحي الخاصة في هذه العلب والتي عادة لا يفكر فيها الناس.

-1
-2
-3
-4
-5
-6
-7
-8
-9
-10
-11
-12
-13
-14
-15
-16
-17
-18
-19

الاختبار السابع

افترض أن

وفيما يلي موقف غير ممكن الحدوث وعليك أن تفترض انه قد حدث بالفعل وهذا الافتراض سيعطيك فرصة لاستخدام خيالك لتفكر في كل الأمور المثيرة التي يمكن أن تحدث إذا تحقق هذا الموقف غير ممكن الحدوث.

افترض في مخيلتك أن الموقف الذي سنصفه لك قد يحدث في كل الأمور الأخرى التي قد تحدث بسببه، وبمعنى آخر ما هي النتائج المترتبة على ذلك؟ اكتب ما يمكنك كتابته من تخمينات؟

الموقف:- افترض أن للسحب خيوطا تتدلى منها وتربطها بالأرض ما الذي قد يحدث؟ اكتب كل تخميناتك وأفكارك على الصفحة التالية.

1-
2-
3-
4-
5-
6-
7-
8-
9-
10-
12-
13-
14-
15-
16-

الملحق 7

تصحيح اختبار تور انس

يتكون اختبار تور انس من سبع اختبارات، ويقيس كل اختبار ثلاث قدرات هي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) حيث يقدر لكل مفحوص ثلاث درجات على كل اختبار، وقد تم تدريج قدرات التفكير الإبداعي الثلاث وفقا لما يلي:

أ- الطلاقة: وتقاس بعدد الإجابات الصحيحة التي يعطيها المفحوص في كل اختبار في زمن معين، إذ يعطى درجة واحدة لكل إجابة ، مع استبعاد كافة الإجابات العشوائية وغير الواقعية ، ومن أمثلة الإجابات التي تم استبعادها :

- هل هو من المريخ؟
- هل هو جني؟
- هل هو دجاجة؟
- أن تكون عيون الدمية مصنوعة من الذهب.
- إخراج حورية البحر والهرب بها.

ب- المرونة: وتقاس بعدد الفئات المختلفة لإجابات الطالب في كل اختبار، وكلما زاد عدد الإجابات المتنوعة تزيد درجة المرونة.

ج- الأصالة: وتقاس بعدد إجابات الطالب الجديدة وغير الشائعة في كل اختبار، وتحدد درجة الأصالة بناء على مدى تكرارها (شيوعها) بالنسبة لإجابات الطلبة الآخرين مع إتباع الخطوات الآتية في كل اختبار من الاختبارات السبع:

- إعداد كشوف تفريغ لإجابات عينة الدراسة على قدرة الأصالة، بحيث تضمنت استجابات العينة على كل اختبار والفئة التي تقع فيها الاستجابة تناسب تلك الفئة.

- تم حساب عدد الأفكار (التكرارات لكل فئة).

- كما تم توزيع استجابات الطلبة – حسب التكرارات – إلى عشر فئات لكل اختبار وذلك على النحو التالي:

- الفئة التي مدى تكرارها من 1–10، تعطى (10) درجات.
- الفئة التي مدى تكرارها من 11– 20، تعطى (9) درجات.
- الفئة التي مدى تكرارها من 21– 30، تعطى (8) درجات.
- الفئة التي مدى تكرارها من 31– 40، تعطى (7) درجات.
- الفئة التي مدى تكرارها من 41– 50، تعطى (6) درجات.
- الفئة التي مدى تكرارها من 51– 60، تعطى (5) درجات.
- الفئة التي مدى تكرارها من 61– 70، تعطى (4) درجات.
- الفئة التي مدى تكرارها من 71– 80، تعطى (3) درجات.
- الفئة التي مدى تكرارها من 81– 90، تعطى درجتين
- الفئة التي مدى تكرارها من 91– فما فوق، تعطى درجة واحدة.

- وبالتالي يحصل الطالب في كل اختبار من الاختبارات السبع على ثلاث درجات: الطلاقة ، المرونة، والأصالة، وتكون درجة الإبداع الكلية عبارة عن المجموع الإجمالي للدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات السبع.

تكرارات استجابات عينة الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي – حسب الترتيب التنازلي

الاختبار الأول (توجيه الأسئلة)

الرقم المتسلسل	العبارة	التكرار	الرقم المتسلسل	العبارة	التكرار
1-	ماذا يفعل هذا الشخص؟	122	20-	كم عمر هذا الشخص؟	13
2-	لماذا هذا الشخص بهذه الوضعية؟	84	21-	هل هو أمام بركة ماء؟	11
3-	هل هو مسرور؟	69	22-	هل معه أحد؟	11
4-	هل يرغب أن يشرب الماء؟	67	23-	هل يريد أن يكتشف أمر ما؟	11
5-	هل يريد أن يرى صورته؟	66	24-	هل لديه أهل؟	9
6-	هل ينظر إلى بحر.. نهر...؟	63	25-	هل يريد إجراء تجربة علمية؟	9
7-	هل هو إنسان؟	42	26-	هل هو في نزهة؟	9
8-	هل وقع شيء منه ويريد البحث عنه؟	37	27-	هل هو في المدرسة؟	9
9-	هل يرغب أن يسبح؟	30	28-	هل يريد أن يلعب؟	9
10-	هل هو طفل؟	29	29-	أين يعيش؟	8
11-	هل يريد أن يصيد السمك؟	29	30-	هل هو مضطرب نفسيا؟	8
12-	هل هو يبحث عن سمك؟	23	31-	هل يريد أن يغسل يديه؟	7
13-	هل هو مهرج؟	23	32-	هل يرغب بالانتحار؟	7
14-	هل هو قزم؟	20	33-	هل هو يعمل؟	6
15-	ما الذي يريده هذا الشخص؟	19	34-	هل معه أصدقاء؟	4
16-	هل هو خائف	19	35-	هل هو من سكان الفضاء؟	4
17-	بماذا يفكر هذا الشخص؟	16	36-	هل هو لاعب سيرك؟	4
18-	هل هو في غابة؟	15	37-	هل يريد أن يتوضأ؟	1
19-	هل هو ذكر أم أنثى؟	13			

الاختبار الثاني (تخمين الأسباب)

الرقم المتسلسل	العبارة	التكرار	الرقم المتسلسل	العبارة	التكرار
1-	لكي يرى صورته.	129	16-	لينتحر.	19
2-	جاء ليشرب الماء.	117	17-	ليجمع أو يحضر الماء.	17
3-	جاء ليصيد السمك.	83	18-	يفكر بما أبدعه الله.	17
4-	وقع شيء منه وأراد البحث عنه.	80	19-	للتنزه أو القيام برحلة.	15
5-	جاء ليسبح في الماء.	80	20-	لينقذ شخصا من الغرق.	13
6-	لكي يلعب ويلهو.	60	21-	ليضحك الآخرين.	9
7-	ليكتشف أمرا ما.	50	22-	ليكتشف من أن الماء حلو المذاق.	9
8-	ليتأمل الطبيعة.	48	23-	نصحه زملائه بالذهاب إلى المكان.	8
9-	هارب أو خائف.	41	24-	كان لديه موعد مع شخص آخر.	7
10-	ليجري تجربة أو لاكتشاف شيئا.	37	25-	بسبب إهمال الأهل.	7
11-	ليرى السمك في الماء.	36	26-	قسوة الحياة التي يعيشها.	7
12-	لكي يستريح.	32	27-	لديه وقت فراغ	5
13-	ليغسل يديه وملابسه.	29	28-	انه يتقيأ	3
14-	بسبب حالته النفسية.	28	29-	ليطفئ الحريق.	2
15-	يعاني من مشاكل.	23			

الاختبار الثالث (تخمين النتائج)

الرقم المتسلسل	العبارة	التكرار	الرقم المتسلسل	العبارة	التكرار
1-	**قد يقع في الماء.**	117	16-	غسل يديه ونظف ملابسه.	15
2-	شرب الماء.	69	17-	أصابه المرض.	15
3-	صاد السمك.	67	18-	أذته الحيوانات المفترسة.	14
4-	مات.	62	19-	أنقذ شخصا من الغرق.	12
5-	سبح في الماء.	42	20-	دفعه شخص من الخلف إلى الماء.	12
6-	شعر بالسرور.	42	21-	فكر في إبداعات الخالق.	18
7-	تأمل الطبيعة.	38	22-	عاد سالما إلى البيت.	17
8-	اكتشف أشياء غريبة.	37	23-	بقي هاربا من المنزل.	10
9-	وجد الشيء الذي كان يبحث عنه.	32	24-	احضر الماء إلى المنزل.	9
10-	نجحت التجربة التي قام بها	31	25-	اخبر أهله بما شاهد.	9
11-	لعب بالماء.	21	26-	تاه أو ضاع.	8
12-	شاهد أسماكا مفترسة.	18	27-	نام.	8
13-	تأذى جسمه.	16	28-	وجد الماء غير صالح للشرب.	7
14-	جاء شخصا وأنقذه.	16	29-	قد يصبح غواصا.	3
15-	عاد خائفا.	16			

الاختبار الرابع (تحسين الإنتاج)

الرقم المتسلسل	العبارة	التكرار	الرقم المتسلسل	العبارة	التكرار
1-	تزيين الدمية بالألوان.	165	15-	إضافة زامور.	17
2-	جعلها تتكلم.	147	16-	إضافة رسومات للدمية.	12
3-	جعلها تتحرك.	136	17-	إضافة دمية صغيرة للدمية الأصلية.	8
4-	التغيير في الحجم والوزن.	129	18-	أن تكون محشوة بالإسفنج.	8
5-	إجراء تعديلات في الأطراف.	89	19-	أن تصنع من البلاستيك.	7
6-	جعل الدمية تغني.	69	20-	أن تصنع من الجلد.	6
7-	إدخال رموت كنترول.	57	21-	أن تحشى بالصوف بدلا من القطن	6
8-	إضافة جهاز تسجيل.	33	22-	أن تكون خفيفة الوزن ويسهل حملها.	6
9-	إضافة الأضواء للأعضاء.	30	23-	أن يكون مكان لكتابة اسم الطفل على الدمية.	5
10-	تزيينها بالملابس.	28	24-	أن تكون مصنوعة من مادة غير قابلة للاشتعال.	4
11-	أن تعلم الأطفال الأعداد والحروف.	27	25-	أن تصنع من الخشب.	4
12-	وضع محرك للدمية.	25	26-	أن يوضع شخص فوقها.	4
13-	جعلها ترقص.	17	27-	وضع جرس في علقها.	3
14-	إضافة عجلات لكي تتحرك.	17	28-	وضع روائح عطرية.	3

الاختبار الخامس (الاستعمالات غير الشائعة)

الرقم المتسلسل	العبارة	التكرار	الرقم المتسلسل	العبارة	التكرار
1-	**نصنع ألعابا للأطفال.**	103	12-	لعمل أدوات زينة.	7
2-	تستخدم في الأعمال المنزلية.	96	13-	صناعة طبلة.	5
3-	تستخدم في نقل الماء.	51	14-	صناعة قنابل.	5
4-	تستخدم في زراعة الاشتال والورود.	45	15-	صناعة صوبات حطب.	5
5-	بناء مساكن للطيور.	39	16-	مكان لوضع الأقلام فيها.	5
6-	لوضع القمامة.	37	17-	تدفن في الأرض لتذوب مع التراب.	4
7-	عمل التجارب المدرسية.	22	18-	لتسخين الماء.	3
8-	عمل حصالة نقود منها.	15	19-	عمل كرة سلة.	3
9-	رفع الأثقال.	10	20-	عمل حاجز للأرض.	2
10-	عمل مجسمات.	10	21-	لعمل لافتات إرشادية للطرق.	1
11-	لإخافة الطيور.	7	22-		

الاختبار السادس

الاختبار السادس (لأسئلة غير المألوفة)

الرقم المتسلسل	العبارة	التكرار
1-	أن تزين بالألوان.	96
2-	أن تصنع من البلاستيك.	70
3-	أن يكون لها مفتاح.	74
4-	أن تضاف لها مادة لمنع الصدأ.	71
5-	أن تكون سهلة الفتح.	58
6-	أن تصنع من الزجاج.	48
7-	أن تصنع من الألمنيوم.	33
8-	أن تضاف الرسوم إليها.	11
9-	أن يكون لها يدان.	10
10-	أن تصنع من الخشب.	9
11-	أن تصنع من الورق المقوى.	9
12-	أن يكون لها عجلات.	7
13-	أن تصنع من الفخار.	7
14-	أن تصنع من الجلد.	5
15-	أن يكون لها إطار من الخشب.	5

الاختبار السابع (افترض أن)

الرقم المتسلسل	العبارة	التكرار	الرقم المتسلسل	العبارة	التكرار
-1	للصعود للسماء.	115	-16	**قد تصلح للتنزه.**	10
-2	تنعدم الحركة على الأرض.	106	-17	يصعب العيش على الأرض.	10
-3	تنعدم الحياة على الأرض.	88	-18	تثير الفضول المعرفي لدى العلماء.	9
-4	ينعدم التواصل بين الناس.	54	-19	تزداد الحوادث وتكثر الوفيات.	9
-5	عدم سقوط الأمطار.	52	-20	تصعب رؤية الأجسام البعيدة.	7
-6	تموت النباتات.	41	-21	تهطل الأمطار بغزارة.	7
-7	يستخدمها الأطفال في اللعب.	35	-22	تحدث كوارث.	6
-8	يقل ضوء الشمس.	29	-23	يختل توازن المجموعة الشمسية.	6
-9	تنعدم المنازل.	28	-24	تصعب رؤية النجوم.	5
-10	تحدث فيضانات.	20	-25	تنعدم الفصول الأربعة.	5
-11	تنخفض درجة الحرارة.	16	-26	يحصل ازدحام.	4
-12	تسقط الغيوم إذا انقطعت الخيوط.	14	-27	تستخدم الخيوط لتعليق الأعلام.	4
-13	لا يقدر الناس على انجاز أعمالهم.	14	-28	تبقى الغيوم ثابتة بسبب الخيوط.	3
-14	تكثر الصراعات بين الدول.	14	-29	تستخدم الخيوط لتعليق أسماء المرشحين في الانتخابات	2
-15	يتغير منظر الأرض.	12	-30	تستخدم لتعليق الملابس.	2

الملحق 8

مقياس إدراك الاندماج الوالدي لعينة الصدق(328)

أخي الطالب/ أختي الطالبة:

بين يديك مقياس يتكون من (28) فقرة يقيس درجة تأثير والديك (الأب والأم) على تنشئتك التعليمية التربوية، لذا أرجو منك قراءة كل فقرة من فقرات المقياس، ثم ضع إشارة(√) أمام الفقرة والعمود المناسب محددا أنسب الإجابات بالنسبة لك، متوخيا الدقة والموضوعية في الإجابة، علما بان إجابتك ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحثة

المعلومات العامة:

الاسم: .... **المدرسة:**.........................

الصف..............................

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة
1-	يرى والداي انه من المهم التفكير في ما أريد أن أكون في المستقبل .					
2-	يتوقع والداي أن أكون متفوقا في المدرسة إذا بذلت جهدا كافيا.					
3-	يطمح والداي أن أكون في مكانة علمية مرموقة في المستقبل.					
4-	ينصحني والداي أن أطالع كتباً إضافية و مجلات علمية والتعامل مع الانترنت لتحقيق مستوى تحصيلي وعلمي مرتفع.					
5-	يتوقع والداي أن أكون في مكانة علمية مرموقة في المستقبل.					
6-	يوفر لي والداي مكانا مناسبا داخل البيت للدراسة.					
7-	يتوقع والداي بأنني استطيع إكمال دراستي الجامعية.					
8-	يطمح والداي أن احصل على معدل عالٍ في الثانوية العامة لدخول الجامعة.					
9-	يحدد لي والداي عدد ساعات مشاهدة التلفاز في أيام الدوام المدرسي.					
10-	يتوقع والداي بأنني قادر على أن احصل على معدل مرتفع في الثانوية العامة.					
11-	يشجعني والداي على بذل أقصى جهد ممكن للحصول على معرفة واسعة.					
12-	يتوقع والداي مني أن احصل على أعلى الشهادات الجامعية لتتناسب مع مستوى الحياة الأفضل.					
13-	يتصل والداي بمدير المدرسة للاستفسار عن سلوكي ومستوى تحصيلي في المدرسة.					
14-	يطمح والداي أن أحقق انجازات في دراستي أفضل مما أنجزاه.					
15-	يتوقع والداي أن أحقق انجازات في دراستي أفضل مما أنجزاه.					
16-	يطلب مني والداي أن أتابع البرامج التعليمية في التلفاز.					

					يوفر والداي الوقت الكافي للتحدث معي حول أموري الدراسية.	17-
					يطمح والداي أن أواصل دراستي حتى نهاية التعليم الجامعي.	18-
					يسألني والداي يوميا عن أدائي في المدرسة .	19-
					يرغب والداي مني أن أكمل الواجبات المدرسية قبل القيام بأي أعمال أخرى.	20-
					يتوقع والداي أن أكون من المتفوقين دراسيا إذا استخدمت أسلوب الدراسة المناسب.	21-
					يناقشني والداي عن التخصص الذي أرغب أن أدرسه بعد أن أنهي الصف العاشر الأساسي.	22-
					يتوقع والداي مني دائما أن انهي واجباتي المدرسية قبل القيام بأي أعمال أخرى.	23-
					يطمح والداي أن استخدم أسلوبا مناسبا في الدراسة كي أكون من المتفوقين دراسيا.	24-
					يثير والداي لدي الرغبة في البحث عن المعلومات والمعرفة المتعلقة بدراستي.	25-
					يتوقع لي والداي التفوق في تحصيلي الأكاديمي في المدرسة.	26-
					يطمح والداي أن أكون من المتفوقين في المدرسة.	27-
					ينصحني والداي بان استثمر وقت الفراغ في الدراسة والمطالعة.	28-

الملحق9

مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي لعينة الصدق(328)

أخي الطالب/ أختي الطالبة:

بين يديك مقياس يتكون من (27) فقرة يقيس مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لديك، يرجى قراءة كل فقرة من فقرات المقياس، ثم ضع إشارة (√) في المربع المناسب، مع توخي الدقة والموضوعية في الإجابة، علما بان إجابتك ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحثة

البيانات الخاصة:

الاسم: .... المدرسة:.........................

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1-	أبذل قصارى جهدي لرفع المستوى العلمي لديَ.					
2-	أنجز الأعمال التي أكلف بها بنجاح.(تم تعديلها من قبل المدقق اللغوي) ارغب أن أكون ناجحا في أي عمل أقوم به.					
3-	أصر على إتمام العمل ولو كان صعباً.(تم تعديلها من قبل المدقق اللغوي) لدي التصميم والإصرار على إتمام العمل الصعب.					
4-	أستمتع بوجودي في الفصل الذي يضم طلابا ذوي مستويات متفاوتة من حيث الذكاء.(تم تعديلها من قبل المدقق اللغوي)أستمتع بمنافسة طلبة آخرين في مستواي ألذكائي.					
5-	أنا متأكد من قدرتي على كسب ثقة الآخرين واحترامهم.					
6-	اهتم بدراستي وأفضلها على أي عمل آخر.					
7-	أستغل وقت الفراغ المتوافر في الدراسة.عدلت لغويا) أستفيد من					
8-	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة.					
9-	أحاول أن أجيب قبل زملائي على الأسئلة التي يطرحها المعلمون.					
10-	أحب النشاط والعمل داخل غرفة الصف وخارجها.					
11-	أثق بقدرتي على اتخاذ القرارات.					
12-	إذا لم أصل إلى هدفي من العمل الذي أقوم به، أحاول مرة أخرى.					
13-	أتابع ما يبذله زملائي من جهد، لكي أتفوق عليهم.					
14-	أتمنى أن يتم اختصار وقت الحصة الدراسية .					
15-	أستطيع الاعتماد على نفسي.(عدلت لغويا) أعتمد على نفسي في دراستي .					
16-	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.					
17-	أسعى لأكون بمستوى الطلبة المتفوقين دراسيا.					
18-	أثق في قدرتي على توصيل المعلومة لمن أتحدث معه.					
19-	أبذل قصارى جهدي لأتفوق على زملائي.					
20-	كثيرا ما أستمر في مواصلة عمل ما، حتى لو بدا هذا العمل ميئوسا منه.					
21-	أستطيع أن أقوم بالأعمال اليدوية على نحو أسرع من معظم الأفراد الآخرين.					
22-	أستطيع تجاوز المصاعب التي أتعرض لها.					
23-	يشجعني النجاح في عمل ما على محاولة القيام بعمل أكثر صعوبة.					
24-	أثق في قدرتي على إقناع الآخرين.					

					أستطيع أن أتعامل مع أي موقف أوضع فيه.	-25
					إذا صممت على شيء فسوف أصل إليه.	-26
					ارغب في الأعمال أو المشكلات بالغة الصعوبة أكثر ما ارغب في الأعمال متوسطة الصعوبة.	-27

الملحق10

المصفوفة الارتباطية للمتغيرات الداخلة بالنموذج

	التنشئة	الضبط	توقع	طموح	ثقة	رغبة	مثابرة	منافسة	إبداع	طلاقة	مرونة	أصالة
التنشئة	1											
الضبط	*0.12-	1										
توقع	**0.56	0.10-	1									
طموح	**0.40	0.06-	**0.43	1								
ثقة	**0.21	**0.15-	**0.25	0.09	1							
رغبة	**0.25	**0.16-	**0.21	0.08	**0.36	1						
مثابرة	**0.33	*0.13-	**0.28	**0.27	**0.25	**0.32	1					
منافسة	**0.16	*0.11-	**0.22	**0.21	**0.32	**0.32	**0.36	1				
إبداع	0.02-	0.09-	0.07	*0.14	**0.14	0.07	0.04	**0.30	1			
طلاقة	0.03-	0.05-	0.03	*0.12	**0.18	0.06	0.05	**0.28	**0.89	1		
مرونة	0.02-	0.05-	0.01	0.10	**0.17	*0.11	0.05	**0.29	**0.85	**0.92	1	
أصالة	0.02-	*0.12-	0.09	*0.14	0.09	0.04	0.03	**0.27	**0.95	**0.72	**0.65	1
الوسط	31.11	10.57	25.46	19.18	28.71	24.04	17.72	18.70	142.98	34.06	27.43	81.49
الانحراف المعياري	5.99	3.03	3.21	1.55	3.80	3.90	2.08	1.81	59.21	14.07	12.03	38.32

** مستوى الدلالة 0.05 ، ** مستوى الدلالة0.01*

الملحق 11

ABSTRACT

Abwani , Jumana Fathi.(2008). A Causal Model of the Relationship among Parental Involvement, Locus of Control,Academic achievement motivation on one side and Creative Thinking the other among Jordanian tenth grade students. Ph.D. Dissertation , yarmouk University. (Supervisor: Dr.Naser Yousef Magableh).

The study aimed at investigating a causal model of the relationships among parental involvement, locus of control, achievement motivation and creative thinking among Jordanian Tenth grade students in Jordan.

The sample of this study consisted of (338) 10^{th} graders from ten randomly selected public schools in Bani kanana district during the scholastic year 2007/2008..

Various instruments were used, these instruments are: Torrance test for creative thinking, locus of control scale, Perception of parental involvement scale, Academic achievement motivation scale.

To examine the possibility for modeling causal relations between the variables included in the proposed causal model. A Structural Equation Modeling was used to evaluate the theoretical model. This ended by direct standardized regression weights statistically significant and ranged between (-0.12) and (0.29), while the indirect standardized regression weights were all statistically significant and ranged between (0.12) and (0.26).

According to the study findings, the researcher concluded that there were direct and indirect effects of academic socialization, aspiration, emulation, and diligence on creative thinking.

To validate the model, a cross- validation approach was used between two samples. The results showed that there were similar significant effects on creative thinking across the two groups.

Implications for practices and suggestions for future research are offered.

Key words: parental involvement, locus of control, achievement motivation, creative thinking. Structural equation modeling , Cross-validation .